



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

**Rapport de l'enquête sur
l'année 2021-2022
et sur la session 2022 du baccalauréat**

Table des matières

Préambule	3
Questionnaire et données chiffrées	5
Synthèse qualitative	10
I. L'année scolaire	10
II. La spécialité « Humanités, littérature et philosophie »	16
III. L'épreuve de philosophie	22
IV. Le grand oral	27
V. La correction dématérialisée	29
VI. Les enjeux structurels	32

Préambule

Le rapport qui suit présente la synthèse du questionnaire soumis par l'APPEP aux professeurs de philosophie entre le 8 juillet et le 15 octobre 2022. Il porte sur le déroulement de l'année scolaire 2021-2022 et sur la session 2022 du baccalauréat.

Contexte

L'année 2021-2022 a été, comme les précédentes, perturbée par la pandémie. Si le ministère a finalement décidé de reporter les épreuves de spécialité au mois de mai, il a refusé les aménagements de l'épreuve de philosophie et de rattrapage demandés par l'APPEP.

C'est dans ce contexte difficile que les professeurs de philosophie auront expérimenté le baccalauréat réformé. Pour la première fois, ils ont été convoqués pour corriger l'épreuve d'HLP, l'épreuve de philosophie, faire passer l'épreuve de grand oral ainsi que les épreuves du second groupe. Ils ont aussi participé aux délibérations sans avoir leurs copies, dans des conditions parfois chaotiques.

Réponses

Le taux de réponses au questionnaire est très nettement supérieur à celui de 2021. Ce sont 768 professeurs qui ont répondu aux questions que leur adressait l'APPEP, soit près de 15 % de la profession¹.

Nos collègues ont exprimé leur lassitude, leur épuisement, parfois leur dépit et leur colère. La multiplication de tâches les détourne de leur mission. La dégradation de leurs conditions de travail conduit certains à douter de leur vocation. La réforme a réduit le baccalauréat à une certification, voire un « *folklore* » que Parcoursup a privé de tout enjeu. Si le désir d'enseigner, d'initier les élèves à la philosophie et de les faire progresser existe encore, celui-ci doit se déployer dans un environnement considéré par beaucoup comme hostile, et, parfois, contre l'institution elle-même. Nous les remercions vivement pour le temps qu'ils ont bien voulu consacrer à répondre, souvent de façon riche et détaillée, aux 49 questions de notre enquête. Nous les remercions également pour les nombreux messages d'encouragement qu'ils ont adressés à l'APPEP dans la partie « remarques et suggestions ».

Synthèse, mode d'emploi

La première partie du rapport présente le questionnaire ainsi que les données chiffrées des questions qui appelaient une réponse fermée. La seconde propose une synthèse qualitative des commentaires et des réponses aux questions ouvertes.

La seconde partie ne correspond pas exactement à l'ordre du questionnaire. Par souci de clarté, il nous a paru plus judicieux de distinguer l'enseignement de tronc commun et la

¹ Pour ne pas fausser les résultats de cette synthèse, nous n'avons pas retenu les réponses trop lacunaires ou anonymes. Ce sont donc 503 réponses qui ont été effectivement traitées.

spécialité HLP. La première section présente donc la synthèse des questions portant spécifiquement sur l'enseignement de la philosophie de tronc commun pendant l'année 2021-2022², la deuxième, celle des réponses aux questions relatives à la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », en deux volets : son enseignement et l'épreuve³.

Les différentes parties de la synthèse qualitative sont de longueur inégale. Ces différences tiennent au nombre et à la richesse des commentaires, lesquels varient en fonction des sujets de préoccupations de nos collègues. Cette année encore, il a fallu faire une large place aux réponses apportées à la dernière section du questionnaire, qui invitait les professeurs de philosophie à se prononcer sur l'avenir du baccalauréat et de l'enseignement de la philosophie, et à exprimer leurs attentes à l'égard des états généraux du lycée.

Toutes les phrases en italiques et entre guillemets sont des citations textuelles.

² Questions 1, 2, 3, 9, 10 et 12 de la partie I du questionnaire.

³ Questions 4, 5, 6, 7 et 8 de la partie I du questionnaire et intégralité des questions de la partie II.

Questionnaire et données chiffrées

Nombre total de réponses : 768

Nombre de réponses retenues : 503

I. L'année scolaire

1. Combien de classes avez-vous eues ?

- En 2020-2021 : 4,8
- En 2021-2022 : 5,0

2. Combien d'élèves avez-vous eus ?

- En 2020-2021 : 130
- En 2021-2022 : 136

3. Estimez-vous que votre charge de travail s'est alourdie ?

- Oui : 80 %
- Non : 20 %

4. Avez-vous enseigné la spécialité HLP ?

- En première : 40 %
- En Terminale : 18 %
- En première et en Terminale : 42 %

5. Si vous avez enseigné HLP en Terminale, aviez-vous également vos élèves en enseignement commun de philosophie ?

- Oui : 59 %
- Non : 41 %

6. Si non, comment avez-vous articulé votre cours avec celui de l'enseignement commun ?

7. Quel bilan tirez-vous de votre enseignement en HLP ?

8. Avez-vous pu organiser des bacs blancs en HLP ?

- Oui : 72 %
- Non : 28 %

9. Avez-vous pu organiser des bacs blancs en philosophie de tronc commun ?

- Oui : 91 %
- Non : 9 %

10. Avez-vous constaté une démobilitation de vos élèves après le passage des épreuves de spécialité ?

- Oui : 90 %
- Non : 10 %

11. Estimez-vous avoir pu préparer vos élèves d'HLP au grand oral dans de bonnes conditions ?

- Oui : 46 %
- Non : 54 %

12. Avez-vous subi des pressions des élèves, de leur famille, de votre hiérarchie?

- Oui : 44,5 %
- Non : 55,5 %

II. L'épreuve d'HLP

1. Avez-vous jugé opportun l'aménagement du calendrier (passage des épreuves de spécialité en mai et non en mars) ?

- Oui : 82,5 %
- Non : 17,5 %

2. Si vous avez corrigé l'épreuve d'HLP, combien de copies avez-vous eu à corriger ?

32

3. Avez-vous utilisé les demi-journées de décharge de cours pour corriger les copies ?

- Oui : 70,5 %
- Une demi-journée : 7 %
- Deux demi-journées : 16 %
- Trois demi-journées : 15 %
- Quatre demi-journées : 32 %
- Aucune demi-journée : 30 %
- Non : 29,5 %

4. La réunion d'entente a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui : 68 %
- Non : 32 %

5. La réunion d'harmonisation a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui : 56,5 %
- Non : 43,5 %

6. Ces réunions vous ont-elles été utiles pour évaluer vos copies ?

- Oui : 71,5 %
- Non : 28,5 %

7. Vous a-t-il été demandé d'harmoniser vos notes avec le correcteur de l'épreuve de littérature ?

- Oui : 12 %
- Non : 88 %

8. Comment estimez-vous la qualité des copies ?

9. Comment avez-vous jugé la procédure d'harmonisation ?

- Satisfaisante : 56 %
- Non satisfaisante : 44 %

10. Comment avez-vous jugé le déroulement de l'épreuve de rattrapage ?

- Satisfaisant : 50 %

- Non satisfaisant : 50 %

11. Estimez-vous les sujets satisfaisants ?

- Oui : 43 %
- Non : 57 %

III. L'épreuve de philosophie

1. Auriez-vous souhaité un aménagement de l'épreuve écrite de philosophie ?

- Oui : 18 %
- Non : 82 %

2. Auriez-vous souhaité un aménagement de l'épreuve de rattrapage ?

- Oui : 16,5 %
- Non : 83,5 %

3. Avez-vous été convoqué pour surveiller l'épreuve de philosophie malgré la note de service du 22-9-2021 aux termes de laquelle les professeurs de philosophie sont déchargés de toutes les surveillances des épreuves finales ?

- Oui : 46,5 %
- Non : 53,5 %

4. Combien de copies avez-vous eu à corriger ?

114,8

5. De combien de jours ouvrables avez-vous disposé pour corriger votre lot de copies ?

9,3

6. En quelle voie avez-vous corrigé ?

- en voie générale : 79,5 %
- en voie technologique : 20,5 %

7. Estimez-vous les sujets satisfaisants ?

- Oui : 75 %
- Non : 25 %

8. La réunion d'entente a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui : 96 %
- Non : 4 %

9. La réunion d'harmonisation a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui : 84,5 %
- Non : 15,5 %

10. Avez-vous siégé dans un jury de délibération ?

- Oui : 32 %
- Non : 68 %

11. Comment avez-vous jugé la réunion d'entente ?

- Satisfaisante : 66 %
- Non satisfaisante : 12 %

- Un moindre mal : 22 %

12. Comment avez-vous jugé la procédure d'harmonisation ?

- Satisfaisante : 49 %
- Non satisfaisante : 27 %
- Un moindre mal : 24 %

13. Comment avez-vous jugé les délibérations ?

- Satisfaisantes : 28 %
- Non satisfaisantes : 44 %
- Un moindre mal : 28 %

14. Comment avez-vous jugé le déroulement l'oral de rattrapage ?

- Satisfaisant : 41 %
- Non satisfaisant : 37 %
- Un moindre mal : 22 %

IV. L'épreuve de grand oral

1. Avez-vous fait passer l'épreuve de grand oral ?

- Oui : 12 %
- Non : 88 %

2. Si oui, avez-vous eu moins de copies à corriger ?

- Oui : 73 %
- Non : 27 %

3. Si oui, avez-vous eu à interroger des candidats dont le sujet portait sur une autre discipline que la philosophie ?

- Oui : 46,5 %
- Non : 53,5 %

4. Quel jugement portez-vous sur l'épreuve de grand oral ?

V. La correction dématérialisée

1. Avez-vous jugé satisfaisante la correction des copies via le logiciel Santorin ?

- Oui : 52 %
- Non : 48 %

2. Avez-vous reçu des copies « au fil de l'eau » ?

- Oui : 23 %
- Non : 77 %

3. Avez-vous reçu des copies après la date de remontée des notes ?

- Oui : 4 %
- Non : 96 %

4. Vos notes ont-elles été modifiées sur Santorin sans que vous en ayez été avisé ?

- Oui : 8 %
- Non : 93 %

5. Au total, quel jugement portez-vous sur la correction dématérialisée ?

- Il faut la maintenir en l'état : 15 %
- C'est une bonne idée sous réserve d'améliorations : 26 %
- Il faut la rendre optionnelle : 30 %
- Il faut la supprimer : 29 %

VI. Les enjeux structurels

1. Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ?

2. Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique ?

3. Qu'attendriez-vous d'états généraux de l'éducation pour l'enseignement de la philosophie ?

Synthèse qualitative

I. L'année scolaire

I-1. La charge de travail

La majorité des réponses en témoignent (80,1 %) : la charge de travail s'est alourdie. Le pourcentage des collègues qui en font le constat est même en augmentation de 10 % par rapport à l'enquête de l'an passé.

Les quelques collègues non concernés par cet alourdissement sont dans une situation particulière : TZR changeant d'établissement et de services tous les ans, collègues à mi-temps avec l'INSPÉ ou enseignant dans une classe préparatoire, collègues lauréats de l'agrégation interne dont le service a par suite diminué. Plusieurs néo-titulaires ne se prononcent pas puisque cette année était leur première avec un service à temps plein. Un collègue note toutefois qu'il a toujours eu un service très chargé, car il enseigne dans un lycée avec une majorité de classes technologiques et n'a jamais eu de terminale littéraire.

Une augmentation du nombre des élèves surtout due à la réforme

L'organisation en spécialités fragmente les services puisque la spécialité HLP est « bicéphale » : seulement trois heures en terminale et deux heures en première. Beaucoup de collègues, même à mi-temps, ont des services éclatés : tronc commun, spécialité, EMC, voie générale et voie technologique. Un néo-titulaire fait part d'un « *passage de l'année de stage à la première année de titulaire plutôt violent puisqu'il s'agissait de passer de huit heures de service avec trois classes à dix-huit heures sur trois établissements et sept classes* ». Le nombre d'élèves a donc mécaniquement augmenté et les professeurs se voient, de surcroît, obligés de multiplier les préparations de cours différents. Bien entendu, c'est l'augmentation du nombre d'élèves qui pèse le plus aux collègues, d'autant plus qu'ils doivent les préparer à plusieurs épreuves du baccalauréat : « *Nous sommes LES SEULS professeurs à préparer les élèves à trois épreuves de baccalauréat dans l'année : une épreuve en mars avec les spé, une épreuve en juin pour le tronc commun et le grand oral* », souligne un collègue.

Les effets de la réforme sont aggravés par l'obligation d'accepter deux HSA et la baisse des DGH qui provoque l'augmentation du nombre d'élèves par classe, parfois jusqu'à 37. Cette augmentation est d'autant plus pesante que les dédoublements et groupes à effectifs réduits sont rares. Quelques collègues remarquent, avec dépit ou colère, que cette surcharge ne s'est accompagnée d'aucune revalorisation des traitements.

Une charge de correction épuisante

« *Effectifs très élevés. Charge de correction jamais vécue depuis 28 ans.* » La surcharge de travail est telle que beaucoup de collègues disent être passés à temps partiel ou à mi-temps (« *pour ne pas y laisser ma peau* » note l'un d'eux). Un collègue s'avoue « *rincé dès le mois de novembre, sans compter les copies, qui représentent, en moyenne week-end et*

vacances compris, deux heures par jour. Ce n'est plus tenable. » Une autre décrit « un tunnel sans fin. La quantité de copies à corriger durant l'année est tout simplement écrasante. » Un collègue qui a, par choix, beaucoup de classes technologiques, réfléchit « depuis un moment à changer de métier ».

Plusieurs collègues reconnaissent donner moins de devoirs qu'avant, faute de pouvoir les corriger. Les recommandations de l'Inspection générale⁴ sont jugées, à cet égard, irréalistes. Certains font valoir que les devoirs faits à la maison sont rarement profitables, les élèves ayant trop souvent recours à des « copier-coller » ; d'autres, que la disparition de la structure de la classe rend très difficile l'organisation des devoirs sur table en quatre heures.

La multiplication des missions

Les élèves et les parents attendent un suivi de plus en plus individualisé ainsi qu'« *une réactivité croissante* ». La communication numérique ajoute à cette pression, les professeurs devant être désormais « *joignables par les familles, par les élèves, par tous les collègues et par la hiérarchie* ». Plusieurs collègues témoignent de demandes de mise de cours en ligne. Les réunions et conseils de classe se multiplient entre le tronc commun et les groupes de spécialité.

Les professeurs principaux semblent tout particulièrement surchargés par les tâches pédagogiques et administratives (Pix, suivi des PAI, suivi de l'orientation des élèves sur Parcoursup) alors qu'ils ne bénéficient plus, en général, de l'heure d'accompagnement personnalisé. Plusieurs disent avoir refusé d'être professeur principal, d'autres envisagent d'y renoncer, certains, enfin, ont été contraints d'accepter.

Un collègue résume : « *plus de classes, plus d'élèves, plus de suivis individuels, plus de pression parentale sur les notes, plus de charges administratives, plus de types d'épreuves d'examen (Spé HLP et philosophie générale)* ».

I-2. L'organisation des bacs blancs

Des situations variables selon les établissements

Une très grande majorité a pu organiser un bac blanc, parfois deux (91,2 %). Dans quelques cas, les devoirs surveillés, sinon les bacs blancs, sont extrêmement réguliers, avec une demi-journée dégagee par semaine pour les devoirs en temps limité, auxquels s'ajoutent des bacs blancs, dans l'enseignement catholique notamment. À l'inverse, certains collègues n'ont pas pu en organiser en raison d'un refus du proviseur ou d'une impossibilité pratique, comme ce collègue de Guadeloupe qui fait état d'un manque de plages horaires de quatre heures.

Parfois, l'obstacle est venu des dissensions à l'intérieur des équipes de philosophie. Mais tous s'accordent à dire que l'organisation des bacs blancs ou des devoirs surveillés est surtout tributaire de la bonne volonté des chefs d'établissement : « *deux, grâce à la volonté de l'administration* ». Et il faut souvent faire preuve de « *combativité* » pour convaincre le chef d'établissement de la nécessité d'organiser ces bacs blancs. Les proviseurs sont d'autant moins enclins à se donner cette peine que l'enjeu, depuis la

⁴ <https://eduscol.education.fr/document/11789/download>

réforme, leur semble mince. Un collègue, qui a réussi à organiser une épreuve blanche en mai, en témoigne : « *L'idée de bloquer toutes les classes de terminale, de mobiliser des professeurs pour la surveillance, tout cela pour une épreuve de philosophie coefficient 8 et sans poids dans la moyenne générale donne de l'urticaire à mon chef d'établissement* ».

Des difficultés d'organisation dues à la réforme

La perspective d'organiser soi-même un devoir en quatre heures décourage : l'éclatement du groupe classe fait qu'il est parfois impossible d'aménager un créneau de quatre heures et d'échanger les heures avec ses collègues. Mais le calendrier induit par la réforme ajoute un obstacle supplémentaire. Il faut se heurter aux réticences des collègues qui ne veulent pas céder leurs heures : « *Depuis la réforme, les collègues courent après les heures pour terminer leur programme et se sont tous opposés en conseil pédagogique à l'organisation d'un bac blanc de philo avant mars. En revanche ils acceptent tous de me donner leurs heures, mais pas leur salaire, après mars.* », note avec amertume un collègue. L'absentéisme des élèves ne facilite pas les choses : « *organisation extrêmement complexe (plainte des collègues des autres disciplines, nombreux élèves absents, mais exigeant des devoirs de rattrapage)* », « *beaucoup d'élèves s'en exemptent avec le soutien de leurs parents* ».

Le report des épreuves de spécialité, enfin, a encore compliqué les choses, en obligeant parfois nos collègues à annuler les bacs blancs qui étaient prévus en mai.

Une interrogation sur l'intérêt de l'exercice

Malgré les difficultés à les organiser, malgré la charge de travail que représente la correction, nos collègues, dans leur majorité, tiennent à ces épreuves blanches.

Certains, toutefois, s'interrogent sur leur intérêt. L'épreuve finale ayant perdu de son enjeu, les élèves sont peu enclins à préparer sérieusement ces épreuves blanches, même si quelques collègues constatent, à l'inverse, que leurs élèves apprécient cet entraînement et « *en redemandent* ». Sans remettre en cause l'exercice lui-même, des collègues s'interrogent sur la date qui serait la plus opportune pour programmer une épreuve blanche : avant les épreuves de spécialité, les élèves ne révisent pas la philosophie. Celles-ci passées, beaucoup préfèrent se consacrer à la préparation du grand oral dont le coefficient est supérieur. À ceux qui ont travaillé sérieusement, il est difficile de proposer une remédiation alors que l'épreuve finale est proche. Plusieurs collègues préfèrent donc les devoirs surveillés, plus souples d'organisation, et plus finement adaptés au suivi des élèves : « *L'enseignant doit pouvoir, lors d'un devoir en temps limité, accompagner ses élèves dans leur parcours initiatique de la philosophie* ».

Un collègue écrit longuement sur les effets que la mise en place du contrôle continu peut avoir sur le travail des élèves. Par calcul, beaucoup privilégient désormais les devoirs comptant dans le contrôle continu et négligent de réviser régulièrement leur cours de philosophie, ce qui les empêche d'acquérir de bonnes habitudes pour l'apprentissage : « *On n'apprend plus aux élèves à retenir des connaissances, à apprendre. Ils se contentent de lire le cours sur lequel portera le devoir la veille au soir et l'oublie sitôt celui-ci passé* ».

Dans ces conditions, les recommandations de l'Inspection portant sur le nombre de devoirs en temps limité (trois dans la voie générale, deux dans la voie technologique)

paraissent à beaucoup décalées.

I-3. La démobilisation des élèves

Une démobilisation massive...

Près de 90 % des collègues interrogés ont constaté une démobilisation de leurs élèves après le passage des épreuves de spécialité. Les témoignages parlant d'élèves « *toujours motivés* » ou d'un « *retour à la normale* » après ces épreuves sont très rares, et l'absentéisme semble avoir été massif. Des collègues notent qu'un tiers des élèves d'une classe, parfois la moitié, n'est plus venu en cours après les épreuves de spécialités. Certains concluent ironiquement que c'est, désormais, le mois de mai qu'il faudra reconquérir.

Cet absentéisme a été encore plus marqué dans la voie technologique que dans la voie générale. Il ne concerne pas spécifiquement la philosophie, celle-ci étant même parfois un peu moins touchée puisque certains élèves veulent tout de même s'entraîner pour le baccalauréat. Nos collègues notent, enfin, qu'il a moins concerné les élèves sérieux et visant une mention. Un collègue y voit la cause des écarts qui se sont creusés, au baccalauréat, entre des copies très sérieuses et un nombre accru de copies médiocres. Beaucoup de collègues font état d'un absentéisme encore plus précoce, dès que le dossier Parcoursup est rempli.

Même quand les élèves étaient présents, on a pu noter une « *démobilisation intellectuelle et psychologique* ». « *Certains élèves pourtant sérieux sont presque devenus agressifs, au mois de mai, quand ils se sont rendus compte que je n'avais pas l'intention de leur faire faire des jeux, mais que je comptais finir le programme !* », témoigne un collègue.

... principalement imputée au calendrier absurde imposé par la réforme Blanquer

Plusieurs collègues constatent que les élèves ont été plus assidus pendant l'année scolaire qu'ils ne l'étaient avant la réforme du baccalauréat... jusqu'aux épreuves de spécialité. Aussi une inquiétude se manifeste-t-elle à propos du calendrier 2023 qui prévoit le passage de ces épreuves en mars. Dans leur grande majorité, nos collègues expriment leur souhait d'un retour à des épreuves terminales au mois de juin. Ce souhait explique qu'ils aient été près de 83 % à avoir jugé opportun l'aménagement conjoncturel du calendrier 2022. Beaucoup constatent que la réforme du baccalauréat met les élèves en situation d'évaluation permanente à cause du contrôle continu et de l'étalement des évaluations ponctuelles : épreuves de spécialité, épreuves expérimentales en sciences, oraux de langues, épreuve de philosophie, grand oral. D'où le « *stress permanent* » auquel sont désormais soumis les élèves, qui les épuise et leur donne l'impression d'une « *année qui n'en finit pas* ». D'où, sans doute aussi, leur démobilisation finale. « *D'une façon générale, l'année devient une succession de "moments" marqués par une dominante (Parcoursup, concours, spécialités, grand oral), beaucoup d'élèves relativisent tout le reste. L'épreuve de philosophie en juin dans ces conditions est vraiment la cinquième roue du carrosse* ». Le coefficient de l'épreuve est faible et incite peu à travailler. Les élèves y sont d'autant moins incités qu'ils connaissent leurs résultats du tronc commun, qu'ils pensent savoir s'ils ont ou non réussi leurs épreuves de spécialité et qu'il leur suffit de travailler un

peu pour préparer – et réussir – leur grand oral. Plusieurs professeurs signalent d'ailleurs que les élèves d'HLP ont été plus impliqués que les autres à la fin de l'année scolaire, cette implication s'expliquant par la préparation de cette épreuve.

Certains commentaires appellent toutefois à la prudence, car nous manquons de recul sur cette démobilisation ; il serait donc « *prématuré de tirer des conclusions* ».

I-4. Les pressions subies

Des pressions directes

Le pourcentage de collègues ayant répondu par l'affirmative à la question 12 (« Avez-vous subi des pressions des élèves, de leur famille, de votre hiérarchie ? ») est plus faible que dans la précédente enquête. Reste qu'ils sont près de 45 % à en faire état. Certains évoquent des pressions directes des élèves, des parents et de leur hiérarchie, avec même un cas de tentative de corruption : « *des élèves m'ont demandé d'annuler un zéro (pour tricherie) en échange d'une bouteille de vin (véridique)* ». Les pressions portent sur l'avancée dans le programme, parfois sur la mise de cours en ligne, mais, d'abord et surtout, sur les notes. Elles viennent en premier lieu des élèves eux-mêmes, puis des familles et s'exercent souvent par messages électroniques. À cette « *communication toxique par mail* » s'ajoutent les appels téléphoniques ou les rendez-vous. Plusieurs collègues précisent qu'ils ont été soutenus par leur direction en cas de contestation des parents. La pression peut aussi s'exercer au moment des conseils de classe quand les représentants des élèves, des parents, la direction, mais aussi parfois les collègues d'autres disciplines mettent en question la notation d'un professeur.

Quelques collègues font état de pressions très directes : « *À mon arrivée dans mon établissement, le proviseur m'a reçue en entretien pendant 20 minutes environ, en cherchant à m'inciter à gonfler les notes ("je ne vous demande pas de gonfler les notes, mais..."). Puis le coordo de philosophie a essayé de m'inciter à la même chose* ». En l'espèce, aucune pression n'a été exercée après le refus de céder, mais une telle intrusion, de surcroît soutenue par un coordonnateur méconnaissant son rôle, a de quoi inquiéter.

Un correcteur du baccalauréat rapporte une injonction de l'Inspection à remonter tout un lot de copies d'HLP, sous prétexte que les sujets étaient « *infaisables* ».

« Une ambiance générale »

Dans l'ensemble, ce sont moins des pressions directes qui sont dénoncées que des pressions « *diffuses* », « *implicites* », induites par l'inflation des notes dans beaucoup de matières. Cette inflation a plusieurs causes : le cadre, parfois contraignant, du PLE (qui interdit les zéros et incite fortement à la convergence des notes), l'injonction généralisée à la bienveillance, la comparaison avec les autres établissements (« *avec la supposition que l'herbe est encore plus bienveillante ailleurs...* »). L'ambiance est à la négociation généralisée et l'enseignement se transforme parfois en produit de consommation : « *des élèves et parents adoptent un comportement de consommation et font des réclamations lorsque le produit ne les satisfait pas* », déplore ainsi un collègue.

Beaucoup témoignent d'un climat d'inquiétude et de « *stress* » qui leur fait exercer à leur

tour des « *pressions involontaires* » sur leurs élèves. La procédure Parcoursup en est la principale cause. Celle-ci « *a rendu le climat scolaire délétère et “compétitionnaire”, on perd le sens du métier et devenons de simples évaluateurs à critiquer plutôt que des professeurs, des pédagogues ou des guides...* ». Un autre collègue renchérit sur les dégâts que provoque cette angoisse du résultat : « *La peur permanente de l'échec est un frein pour l'apprentissage de l'élève. Du moins en philosophie, l'erreur est un moyen pour apprendre. Or maintenant, les élèves ont peur de l'échec, peur de se tromper.* »

Conclusion

Les conditions de travail se sont dégradées pour une très large majorité de professeurs. La fragmentation des services conduit à une surcharge de travail épuisante. L'augmentation du nombre d'élèves, la correction des copies, devenue abrutissante, et la multiplication des tâches empêchent les professeurs de consacrer aux élèves le temps dont ils auraient pourtant besoin pour un apprentissage profitable. Le métier finit par perdre son sens lorsque, avec la compétition induite par Parcoursup, l'attribution de notes compte plus que la formation des esprits.

Les demandes de l'APPEP

- L'APPEP demande une remise à plat de la réforme du lycée et que soit organisée une réflexion de la profession sur le système des spécialités qui met en concurrence les disciplines.
- En attendant, pour éviter la démobilitation des élèves et sortir l'épreuve de philosophie de son isolement, l'APPEP demande le report des épreuves de spécialité au mois de juin. Elle souhaite, plus largement, le retour à des épreuves terminales, nationales et anonymes pour toutes les disciplines évaluées au baccalauréat.
- Elle demande le dédoublement d'au moins une heure dans les classes de la voie technologique, que le nombre d'élèves soit revu à la baisse et ne dépasse pas 30 élèves.
- Elle demande la mise en place, par la direction des établissements, de plages horaires dédiées aux devoirs surveillés.

II. La spécialité « Humanités, littérature et philosophie »

39,7 % des collègues ayant répondu à cette enquête ont enseigné HLP seulement en première, 17,9 % seulement en terminale, et 42,4 % en première et en terminale.

II-1. L'enseignement de la spécialité

Une implantation fragile

L'implantation de la spécialité HLP est variable selon les établissements, et sa pérennité suscite des craintes. Des collègues font état de situations inquiétantes, induites par la petitesse des effectifs. Ainsi, dans un lycée, les élèves ont dû suivre cette spécialité en distanciel, faute d'un effectif jugé suffisant pour ouvrir une classe. Dans un autre, le proviseur ayant « refusé d'attribuer les heures à la fois à un professeur de philosophie et à un professeur de français », aucun collègue de philosophie n'aura enseigné HLP entre septembre 2021 et juin 2023.

Même lorsque HLP est solidement implantée dans l'établissement, elle pâtit de la mise en concurrence des spécialités. La philosophie n'étant pas une discipline connue des élèves de seconde, certains collègues déplorent avoir à se transformer en sergents recruteurs : « obligation de se vendre aux élèves de seconde pour remplir les groupes en première et avoir des heures. Perte de 50 % des effectifs en terminale ». Selon les établissements, les effectifs sont très variables. Ils vont du petit groupe de 12 à 18 élèves au groupe pléthorique de 34 à 36 élèves.

Acrobaties pédagogiques

Dans leur très grande majorité, nos collègues souhaiteraient pouvoir articuler leur enseignement de spécialité avec celui du tronc commun. Cette articulation éviterait en effet des redondances et permettrait de concevoir le cours d'HLP comme un prolongement et un approfondissement de leur cours de philosophie. Elle est cependant impossible pour 41 % d'entre eux puisqu'ils n'ont pas leurs élèves d'HLP en philosophie de tronc commun. Beaucoup regrettent que l'administration ne tienne pas compte de leur demande : si 59 % ont, en philosophie de tronc commun, certains de leurs élèves spécialistes, seul un collègue les a tous en enseignement de tronc commun.

Cet état de fait les contraint à des acrobaties pédagogiques. Les collègues qui ont quelques-uns de leurs élèves d'enseignement commun en HLP renoncent à planifier une quelconque articulation et progressent « au feeling ». Certains se contentent de « faire des ponts », des « renvois » ou des « rappels ». Quelques-uns se félicitent de la « belle complémentarité » entre leurs deux enseignements, comme cette collègue qui se réjouit de pouvoir étudier Sartre en enseignement commun et Beauvoir en HLP.

La bidisciplinarité mise en cause

Le « mariage forcé de la littérature et de la philosophie » est, pour différents motifs, très vivement critiqué par une large majorité. La bidisciplinarité entraîne un horaire « indigent »

pour chaque discipline et fragmente les services : « *nous sommes la seule discipline à avoir un effectif horaire de spécialité équivalent à celui des classes technologiques* ». Des collègues déplorent que la philosophie ait deux fois moins d'heures que les autres disciplines de spécialité pour répondre à des exigences équivalentes : c'est, écrit l'un deux, « *une injustice qu'il faut dénoncer* ». Cette bidisciplinarité, de plus, a été imposée sans qu'aucune heure de concertation n'ait été prévue pour articuler des progressions communes avec un binôme qui change chaque année dans certains établissements. Elle est aussi critiquée pour des raisons de principe. Nos collègues soulignent qu'en philosophie et en lettres, les méthodes, les attendus et les cultures pédagogiques sont différentes. Quelques collègues s'inquiètent qu'elle puisse favoriser des mélanges de genre préjudiciables à la rigueur de l'enseignement. Ainsi, la bidisciplinarité « *tourne très vite à la catastrophe totale si le binôme de lettres se met à croire qu'il est de facto enseignant de philosophie* ». Elle est, enfin, jugée préjudiciable aux élèves qui éprouvent bien des difficultés à distinguer les disciplines et à saisir l'intérêt de leur lien. « *Le mélange des lettres et de la philosophie en HLP, c'est le mélange de la carpe et du lapin* », résume laconiquement un collègue.

Un bilan mitigé voire négatif

Le bilan que tirent nos collègues de leur enseignement en HLP s'avère mitigé, voire négatif pour une large majorité. Il est pleinement positif pour un collègue sur cinq, pleinement négatif pour un collègue sur trois.

Ceux qui tirent un bilan positif apprécient « *le bol d'air frais* » que leur offre cette spécialité, un programme permettant de se renouveler, « *un élargissement et un enrichissement de la réflexion et de nouvelles manières d'aborder les sujets* ». Ils se réjouissent d'avoir en face d'eux des élèves motivés et intéressés, d'avoir des effectifs plus réduits et une charge de correction moins lourde qu'en tronc commun, d'autant que les copies à corriger sont plus courtes. Certains apprécient, enfin, la possibilité que cette spécialité leur donne d'initier à la philosophie en première. HLP intéresse les élèves et on peut en tirer un bilan « *positif sur le plan de la culture générale et de l'initiation à la philosophie* ».

Ceux qui dressent un bilan plus mitigé ou tout à fait négatif voient en HLP un dispositif qui dessert la formation philosophique des élèves. Les programmes sont trop ambitieux et indéterminés pour être convenablement traités dans un horaire si contraint. Les jugements sont parfois très sévères : « *des programmes du Collège de France pour des enfants qui savent tout juste lire* », « *programme de première inintéressant pour moi. Plutôt de la culture générale...* ». Trop historiques, ces programmes appellent des descriptions plutôt que des analyses de problèmes, comme en témoignent les pluriels (« *les expressions de la sensibilité* », « *les métamorphoses du moi* »...). Ils n'ont pas été conçus pour être articulés au programme de l'enseignement commun. Plusieurs collègues jugent qu'il faut les « *contourner* » ou en « *corriger les errances* » pour que l'enseignement de cette spécialité soit philosophique. Lorsqu'ils enseignent HLP en première, ils ne voient pas d'autre alternative, pour initier leurs élèves à la philosophie, que de contourner le programme par différents moyens : prendre appui exclusivement sur des textes classiques, transformer un programme trop historique en une analyse rigoureuse de problèmes philosophiques, privilégier un travail définitionnel exigeant et une conceptualisation précise. Ce contournement porte parfois aussi sur les exercices auxquels prépare la spécialité HLP :

des collègues disent avoir fait le choix de n'enseigner que les méthodes de l'explication de texte et de la dissertation.

Si l'enseignement en HLP donne lieu à des appréciations variables, nos collègues s'accordent en revanche pour dénoncer l'absurdité d'un calendrier qui fixe les épreuves de spécialité en mars. L'opposition est franche et unanime. Ce calendrier entraîne trop de précipitation pour traiter un « *programme tronçonné* », et génère la démobilisation générale des élèves une fois les échéances de l'écrit et de Parcoursup passées. Le report de l'épreuve en mai a été vécu comme un soulagement et tous les collègues s'exprimant sur le sujet – à l'exception d'un seul qui estime que ses élèves auraient pu passer l'épreuve plus tôt – demandent le report définitif des épreuves en juin, ou, à défaut, en mai, pour des raisons pédagogiques indépendantes des raisons sanitaires. Est aussi demandée la tenue de l'épreuve sur un seul jour pour ne pas rompre le principe d'égalité qui doit prévaloir entre les candidats.

Les collègues ont à cœur à faire progresser leurs élèves, qui sont toujours nombreux à choisir HLP par défaut et à rencontrer d'importantes difficultés rédactionnelles. Mais le cadre offert par HLP ne le permet pas. L'horaire restreint, la pression de l'épreuve en mars et la nature des exercices sont cités comme autant d'obstacles aux progrès des élèves. Des collègues constatent, par ailleurs, que les élèves ayant suivi la spécialité en première ne sont guère préparés, en arrivant en terminale, à affronter, six mois après la rentrée, une épreuve aussi difficile. En classe de première, où il faut initier des « spécialistes » à une matière nouvelle, l'enseignement paraît aux élèves et aux professeurs très délié de la pression de l'examen, au point de rappeler à un collègue la joyeuse ambiance des heures d'accompagnement personnalisé qui existaient jadis. Un collègue enseignant en terminale écrit : « *Les élèves arrivent avec peu d'exigences méthodologiques et une culture qu'ils ont reçue, mais qui semble s'être évaporée pendant l'été. Je n'ai pas l'impression que l'épreuve soit préparée sur deux ans, mais sur les six premiers mois de terminale* ». Pour beaucoup, HLP est une « *spécialité étrange* » qui, au lieu de poser un cadre favorisant l'apprentissage de la philosophie, y fait obstacle.

À cela s'ajoute la difficulté à organiser des bacs blancs. Cette organisation est souvent perçue comme une lutte avec les collègues d'autres disciplines qui défendent leurs heures, mais aussi parfois avec une administration qui préfère ignorer la nécessité de cet entraînement. Si en philosophie, 91 % des collègues ont pu organiser de un à trois bacs blancs dans l'année, ils ont été seulement 72 % à avoir pu organiser de un à quatre bacs blancs ou « *demi bac blancs* », à savoir deux exercices en deux fois deux heures qui ne portaient pas toujours sur un texte commun.

Les exercices d'une « matière sans méthode »

À l'exception de deux collègues qui jugent les exercices d'interprétation et d'essai « *intéressants et formateurs* » ou « *plus adaptés aux élèves* », tous les professeurs les jugent « *ineptes* » ou « *absurdes* » pour au moins trois raisons. Premièrement, le format est trop court et « *peu propice à la démarche philosophique* » qui exige une durée plus longue, nécessaire à l'analyse de problème, au travail de conceptualisation et à l'élaboration d'une réflexion personnelle et critique. C'est là, du moins, ce qui est requis en enseignement commun sous le nom de philosophie. Deuxièmement, ces exercices ne sont pas précisément définis et « *ne correspondent à rien dans le supérieur* ». Des collègues les considèrent comme une « *aberration pédagogique* » irrespectueuse des besoins des

élèves : « on ne peut tout simplement pas dire à la grande majorité des élèves : « écrivez ce que vous voulez, vos réflexions personnelles, un poème, une chanson, une lettre... du moment que vous développez quelque chose sur le sujet ! », s'indigne un collègue. « Les critères d'évaluation sont imprécis et la méthodologie totalement flottante, de sorte qu'il faut jongler avec des contraintes contradictoires ». Troisièmement, ces exercices constituent un obstacle pédagogique pour l'enseignement de tronc commun : « cela prête à confusion ». «Trop éloignées des critères philosophiques, les épreuves sont absurdes ; elles "déforment" les épreuves de tronc commun : le temps contraint habitue les élèves à survoler les textes, et à rédiger rapidement et sans rigueur. ». Une collègue écrit : « n'ayant pas enseigné HLP, je fus frappée cependant par le fait que les élèves de HLP avaient des difficultés plus grandes que leurs autres camarades en tronc commun de philosophie ! Il m'a semblé que cela devait beaucoup au flou méthodologique "essai", "interprétation" qui caractérise l'épreuve de HLP et qui ne me semble pas aider les élèves à se saisir des exigences de l'expression et de l'exposition de leur pensée ».

II-2. L'épreuve d'HLP

Les correcteurs de l'épreuve de mai 2022 ayant répondu à l'enquête ont reçu en moyenne un lot de 32 copies. 70 % d'entre eux ont utilisé des demi-journées (32 % quatre demi-journées, 15 % trois demi-journées, 16 % deux demi-journées, 7 % une demi-journée). Ceux qui n'en ont utilisé aucune justifient leur choix par le scrupule à annuler des heures de cours et la crainte que leur direction les juge incapables d'organiser leur travail. Deux collègues estiment qu'utiliser ces demi-journées de correction aurait été une preuve d'insuffisance professionnelle.

Des sujets insatisfaisants

57 % des collègues n'ont pas été satisfaits des sujets : « des sujets trop difficiles aux formulations étranges qui mettent les élèves dans l'embarras ». Nombreux sont les collègues qui dénoncent la rupture d'égalité entre les candidats induite par la différence des sujets entre le jour un et le jour deux. Tous souhaitent que, à l'avenir, l'épreuve ait lieu le même jour.

La difficulté du texte de Ricœur est largement dénoncée ; la formulation « qu'est-ce qu'être en guerre ? », jugée inadaptée. Les copies n'ont pas donné l'impression d'avoir été écrites par des « élèves spécialistes ». Il est à plusieurs reprises souligné qu'HLP est bien moins formatrice que ne l'était la TL : « HLP a de grands avantages, mais ça n'a rien à voir avec l'ancienne série L... Il y a une perte sèche ». « On ne retrouve pas la dynamique de ce qu'était la TL ». Une grande hétérogénéité est observée tant dans l'expression écrite et la maîtrise des connaissances que dans la qualité de l'investissement des élèves.

Des réunions d'entente et d'harmonisation très en deçà des attentes

Les réunions d'entente et d'harmonisation ne se sont pas toujours tenues en présentiel : 32 % des collègues se sont réunis par visioconférence pour l'entente, 44 % pour l'harmonisation. L'organisation de ces réunions a été très variable selon les académies :

elles se sont tenues avec ou sans les professeurs de lettres, en petits groupes ou en plénière. Ces réunions, pourtant reconnues comme nécessaires au travail collectif, utiles aux jeunes collègues et apportant la garantie d'une évaluation équitable, ont suscité cette année colère et déception. Qu'elles aient eu lieu en présentiel ou en distanciel, les correcteurs ont eu souvent l'impression d'être dépossédés de leur travail. Les discours convenus qu'ils ont entendus ne leur ont pas permis d'avoir une idée plus claire des attendus d'une épreuve qu'ils corrigeaient pourtant pour la première fois, ni des critères de son évaluation. Surtout, ils laissaient transparaître une injonction à bonifier systématiquement les notes. Pour beaucoup, ces réunions étaient moins centrées sur l'examen des copies que sur l'analyse des courbes statistiques. Mais « *harmoniser des statistiques n'a aucun sens* ». Le centre de gravité de ces réunions s'est manifestement déplacé de l'examen des copies à l'admiration des courbes. « *Nous nous sommes mis d'accord pour avoir une moyenne à 13. Insensé, mais inévitable* ». 12 % des collègues ont été invités à harmoniser leurs notes avec leur collègue de lettres. Certains regrettent que chaque correcteur puisse voir – et même modifier – les notes et l'appréciation de l'autre et demandent que les appréciations des deux correcteurs soient séparées sur Santorin.

Quelques collègues s'indignent de la tenue, inédite, de réunions d'harmonisation « *en petit comité* ». Certains témoignent de leur opacité : « *seuls quelques élus ont eu le droit d'y prendre part* ». « *Contrairement à ce qui avait été annoncé par l'IPR lui-même, la réunion d'harmonisation n'a pas eu lieu avec l'ensemble des collègues concernés. Seuls quatre ou cinq collègues, sans que l'on sache précisément leur nombre ni leur nom, ont été conviés par l'inspecteur. Leur "mission" a principalement consisté à remonter les moyennes des lots (pas tous) les plus bas.* » « *Cette commission s'est faite en comité limité (trois collègues de philosophie, trois de lettres ayant un avis consultatif + IPR des deux disciplines qui fixent les notes ensuite) et examen de quelques lots de copies seulement – faute de temps. Cela a fait scandale – d'autant que des collègues ont vu la moyenne de leur lot augmenter sans qu'on leur ait demandé quoi que ce soit* ».

Une épreuve de rattrapage éprouvante

L'épreuve de rattrapage a été jugée, à tous égards, éprouvante. Les correcteurs disent unanimement qu'elle a eu lieu dans la plus grande confusion. Dans certaines académies, les services des examens ont convoqué des collègues qui n'avaient jamais enseigné HLP. « *Il a fallu faire intervenir l'Inspection pour corriger cette erreur, dans la mesure du possible* », raconte un collègue. Mais l'erreur n'a pas toujours pu être rectifiée en amont. Les convocations, en effet, n'indiquaient pas toujours la nature de la mission. Des collègues, pensant avoir été convoqués pour faire passer l'épreuve de rattrapage de philosophie, ont découvert sur place qu'ils auraient à faire passer celle d'HLP. Ils ont dû improviser.

De façon générale, beaucoup de nos collègues déplorent avoir été peu ou mal informés des modalités de cette épreuve. Certains ignoraient s'ils pouvaient interroger les candidats sur les deux sous-thèmes ne figurant pas dans le programme limitatif de l'épreuve écrite. D'autres disent avoir reçu des consignes contradictoires. En tout état de cause, nos collègues attendent, pour la session prochaine, une information claire et précise. Une collègue, enfin, signale que la saisie des notes s'est faite en dehors de tout cadre réglementaire : « *J'ai été choquée de voir que la saisie des notes de l'oral de rattrapage revenait exclusivement au proviseur adjoint du lycée, sans aucun contrôle des*

interrogateurs, ni même d'un président de jury qui n'existe plus. Ce qui laisse la possibilité de modifier les notes à l'insu des enseignants interrogateurs. D'autant que certains élèves venaient de l'établissement, centre d'examen ».

Les demandes de l'APPEP

- L'APPEP attend des chefs d'établissement qu'ils respectent l'obligation réglementaire de confier l'enseignement de la spécialité d'HLP à un professeur de philosophie et un professeur de lettres, à raison de deux heures hebdomadaires chacun en première, et trois heures en terminale.
- Elle souhaite que les directions des établissements accèdent à la demande des professeurs de philosophie d'avoir en enseignement commun leurs élèves d'HLP.
- Elle demande, pour HLP, un programme de notions qui compléterait celui de l'enseignement commun ainsi qu'une simplification de l'épreuve. En ce sens, elle souhaite que soit proposé au libre choix des candidats un texte littéraire ou philosophique à expliquer en quatre heures.
- Elle demande qu'il ne soit pas exigé des correcteurs une moyenne uniforme, qui ne tienne pas compte de la spécificité de chaque lot de copie.
- Elle demande, sur Santorin, des appréciations séparées pour le correcteur de philosophie et le correcteur de lettres.
- Elle demande que les notes des correcteurs soient respectées et, en conséquence, qu'elles ne soient pas modifiées à leur insu.
- Elle attend des services académiques chargés de l'organisation de l'examen que soient dûment précisées, sur les convocations, les missions pour lesquelles les correcteurs sont convoqués.
- Par souci d'équité dans l'évaluation des candidats, elle souhaite que les professeurs de philosophie soient informés des modalités et des attendus de l'épreuve de rattrapage d'HLP.

III. L'épreuve de philosophie

III-1. L'épreuve écrite

La surveillance de l'épreuve

La note de service dispensant les professeurs de philosophie de la surveillance des épreuves de spécialité, de français et de philosophie⁵ n'a pas toujours été relayée. Beaucoup de nos collègues en ignoraient l'existence. Dès lors, ils ont été nombreux à avoir été convoqués pour des missions de surveillance. Tous nos collègues ne jugent pas illégitime d'avoir à surveiller l'épreuve de philosophie. Cette mission leur permet de découvrir les sujets et d'échanger, juste après l'épreuve, avec leurs élèves. Reste que beaucoup ont apprécié cette disposition réglementaire qui allège quelque peu la charge qui leur incombe en fin d'année scolaire. Plusieurs collègues notent que celle-ci est particulièrement lourde pour les professeurs de philosophie, lesquels sont requis pour la correction de l'épreuve d'HLP, de philosophie, pour l'épreuve du grand oral et le passage des épreuves du second groupe, en philosophie comme en HLP.

Aménagement de l'épreuve écrite

82 % de nos collègues jugent qu'un aménagement de l'épreuve écrite de philosophie n'était pas indispensable, l'année s'étant déroulée à peu près normalement. Mais ce jugement s'explique aussi, et d'abord, par leur attachement au maintien de l'épreuve de philosophie, qui paraît à beaucoup comme « *la seule réelle épreuve du baccalauréat* ». Les autres, considérant que la crise sanitaire n'a épargné ni les professeurs ni les élèves, auraient souhaité qu'un sujet supplémentaire soit proposé au choix des candidats, de préférence un texte. Cet aménagement leur aurait semblé d'autant plus justifié que les candidats de la session 2022 auront connu trois années de lycée perturbées par la crise sanitaire. Certains notent que leur niveau, mais aussi leur endurance, ont pâti de cette crise, au point qu'il a été parfois difficile de traiter l'intégralité d'un programme jugé déjà trop lourd.

Charge de correction

La charge de correction est restée, cette année encore, conséquente. Les professeurs de philosophie ont dû corriger en moyenne 115 copies dans un délai moyen de 9,3 jours ouvrables. On peine à imaginer que le maximum ait été de 220 copies.

Les sujets

68 % des professeurs ont jugé que les sujets de la session 2022 étaient globalement de bons sujets, plus satisfaisants, en tout cas, que ceux de l'an dernier : les différentes

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2126480N.htm>

perspectives étaient respectées, les sujets étaient « *intéressants, ouverts, mobilisant plusieurs notions, engageant les élèves dans une réflexion argumentée et non une récitation de cours* ». Exprimant un sentiment partagé, un collègue écrit : « *des sujets classiques, tout à fait faisables. Certains furent plus difficiles que d'autres, mais [...] c'est le principe de l'examen* ».

La première question de dissertation proposée dans la voie générale (« Les pratiques artistiques transforment-elles le monde ? ») a, toutefois, donné lieu à une critique. L'expression de « pratiques artistiques » a été considérée par beaucoup comme une « *complication inutile* ». Ce sujet semble en outre révélateur de la disparition des séries : il est désormais impossible de différencier les sujets selon les spécialités. Pour les élèves n'ayant suivi ni une spécialité art, ni la spécialité HLP, le sujet était difficile, sauf à considérer que « *les pratiques artistiques, les œuvres d'art, ou l'art sont une même chose et que transformer signifie changer* ». Le texte de Cournot n'a pas toujours donné satisfaction. Des collègues considèrent qu'il était difficile de le comprendre en ignorant le contexte épistémologique du XIXe siècle et ont constaté qu'il incitait, pour cette raison, à la paraphrase.

Les critiques se concentrent sur l'explication de texte proposé dans la voie technologique. Mais ce n'est pas tant le texte lui-même qui a été critiqué que les questions qui le suivent. Celles-ci « *desservent les élèves plus qu'elles ne les aident* », leur multiplication conduit les candidats à se concentrer sur elles au détriment du texte, « *sans jamais lever le nez pour réfléchir un peu* ». Des collègues ont relevé que les questions de commentaire « *ne correspondaient pas aux documents accompagnant les sujets zéro* », qu'il était « *difficile de déterminer si elles appelaient une clarification ou une discussion de l'argument de l'auteur* ». Revenir à l'ancienne version de l'explication serait préférable, à tout le moins diminuer le nombre de questions et les clarifier, dans leur nature et leur articulation.

Les réunions d'entente et d'harmonisation

Si les réunions ont pu se passer en présentiel dans un très grand nombre d'académies (96 % pour la réunion d'entente, 84 % pour l'harmonisation), leur organisation et leur teneur varient. D'une manière générale, nos collègues sont attachés à ces réunions. Celles-ci permettent aux professeurs de philosophie de sortir de leur isolement et d'échanger avec leurs pairs. Le travail collégial qu'elles permettent sécurise nos collègues qui peuvent harmoniser leurs pratiques et leurs critères d'évaluation. Mais les conditions matérielles dans lesquelles elles ont eu lieu n'ont pas toujours donné satisfaction. Des collègues déplorent que ces réunions se soient tenues en un lieu très éloigné de leur domicile. D'autres regrettent que l'organisation prévue ait empêché le travail collégial, soit parce que les correcteurs étaient trop nombreux, soit parce qu'ils étaient, au contraire, répartis en petits groupes disséminés dans des salles différentes.

Quelques collègues jugent que la réunion d'entente a eu lieu trop tôt (avant qu'ils aient pu se familiariser avec les sujets et quelques copies), la réunion d'harmonisation trop tard (empêchant de revoir leur notation), et font une nette différence entre les deux réunions. 34 % de nos collègues disent avoir été déçus par la réunion d'entente, parce que celle-ci faisait l'impasse sur l'analyse des sujets et une réelle réflexion sur les écarts de notes constatés, voire manquait de réelle collégialité. La réunion d'harmonisation est jugée bien plus sévèrement : 51 % des collègues la jugent insatisfaisante. Celle-ci a été perçue comme une perte de temps dans un planning de correction déjà très contraint. La correction

dématérialisée des copies, surtout, a, de fait, transformé la nature de cette réunion : pour pouvoir lire des copies, il faut que les collègues aient accès à la plateforme Santorin, ce qui les oblige à apporter leur propre ordinateur ou à télécharger leur lot sur une clé USB. Ceux qui n'ont pas pu ou souhaité le faire n'avaient pas accès aux ordinateurs du lycée. Une collègue se demande pourquoi la réunion d'harmonisation ne s'est pas tenue dans une salle informatique. D'autres trouvent pour le moins étrange d'avoir harmonisé les notes... sans copies. Quelques-uns constatent avec dépit qu'« *un certain nombre de collègues ne prennent plus ces réunions avec grand sérieux. Le discrédit jeté sur le bac et la réforme tendent à [les] démobiliser* ».

III-2. L'oral de rattrapage

Des collègues déplorent des convocations trop tardives. Ils constatent, par ailleurs, l'impréparation d'un grand nombre de candidats, dont certains ignoraient jusqu'aux modalités de l'épreuve. Certains témoignent du « *manque d'une échelle claire d'évaluation pour l'oral comme celle qui existe pour l'écrit* » et s'inquiètent de la grande disparité des pratiques aussi bien dans la préparation des élèves à l'épreuve du second groupe que dans son évaluation.

17 % de nos collègues auraient souhaité que celle-ci soit aménagée pour la session 2022. Il aurait fallu tenir compte des perturbations causées, pendant l'année scolaire, par le contexte sanitaire, et donner aux candidats de la voie générale la possibilité de présenter une liste de textes. Mais, pour 60 % des collègues interrogés, un aménagement structurel aurait de toute façon été insuffisant, car c'est l'épreuve elle-même qui doit être impérativement redéfinie. L'étude d'une œuvre suivie est jugée chronophage, surtout au regard d'un programme de notions très lourd. Si certains reconnaissent l'intérêt de l'étude d'une œuvre, ils pensent que celle-ci doit être désolidarisée de l'oral de rattrapage.

On note enfin quelques remarques récurrentes qui interrogent la légitimité des épreuves du second groupe relativement à la réforme du baccalauréat : faut-il les maintenir alors que le poids du contrôle continu est de 40 % ? Offrent-elles vraiment aux candidats la possibilité de se rattraper quand ils sont, dans leur écrasante majorité, si loin du niveau attendu ?

III-2. Les jurys de délibération

Moins d'un tiers des collègues interrogés a été convoqué à siéger dans un jury de délibération. De façon générale, nos collègues dénoncent l'opacité de ces jurys : on peine à savoir qui est convoqué, on s'interroge sur leur mission. Les collègues qui y ont participé (certains n'avaient pas corrigé l'épreuve écrite) portent un jugement très sévère à propos de leur déroulement. Beaucoup ont le sentiment d'être venus pour faire de la figuration : « *Sans copies, sans possibilité de vérifier la saisie des notes, on se contentait de regarder le secrétaire cliquer sur des dossiers* », témoigne une collègue. On note encore une grande hétérogénéité dans la constitution des jurys, le nombre des professeurs présents, ainsi que leur durée (d'une heure trente jusqu'à... neuf heures).

Nos collègues sont pourtant très attachés à la tenue des jurys de délibération, qui garantit le caractère national d'un examen correspondant au premier grade universitaire.

Certains jugent que la manière de procéder (en donnant des « points de jury » plutôt qu'en remontant individuellement les notes) répond mieux à l'exigence de collégialité du travail de délibération. D'autres déplorent l'impossibilité de pouvoir vérifier l'exactitude de leurs notes et se sentent ainsi dépossédés de leur évaluation. Dans leur grande majorité, nos collègues peinent à saisir en quoi consiste, désormais, le travail de délibération : le fait que les jurys ne rassemblent plus un représentant de chaque discipline évaluée au baccalauréat, qu'il faille désormais délibérer sans les copies, que les moyennes du contrôle continu aient été harmonisées en amont par des jurys académiques, autant de nouveautés qui plongent nos collègues dans la perplexité.

Conclusion

Cette année encore, la session de baccalauréat aura été marquée par de grandes différences d'organisation entre les différentes académies. « *Désorganisation et improvisation semblent être devenues la règle* » note un collègue. Mais, plus fondamentalement, transparait dans les réponses le désarroi des professeurs qui voient le baccalauréat discrédité. La réforme a considérablement altéré le sens et la nature des épreuves ainsi que des missions des professeurs, laissant place à une grande perplexité et à un certain découragement : quel sens peut avoir tout ce déploiement d'énergie alors que le baccalauréat n'a plus aucune valeur ?

Les demandes de l'APPEP

● **Pour l'épreuve écrite :**

- Afin de permettre aux professeurs de philosophie de disposer d'un temps suffisant à la correction de l'épreuve écrite, l'APPEP demande que la date de l'épreuve de philosophie soit avancée.
- Elle demande l'application et la pérennisation de la note de service déchargeant les professeurs de philosophie des surveillances des épreuves du baccalauréat.
- Elle attend des services académiques chargés de l'organisation de l'examen qu'ils s'assurent d'une répartition équitable entre les correcteurs.
- Elle demande que le nombre de copies ne dépasse pas 130 en voie générale et 150 en voie technologique.
- Elle demande aux services académiques chargés de l'organisation du baccalauréat de recevoir les représentants des correcteurs afin de mieux cerner les besoins liés à leur mission et d'éviter les dysfonctionnements facilement prévisibles.

● **Pour les commissions d'entente et d'harmonisation :**

- L'APPEP souhaite que les établissements dans lesquelles elles se tiennent veillent à garantir les conditions matérielles permettant aux correcteurs d'accéder à leurs copies.

● **Pour les sujets :**

- L'APPEP relaie l'attente des professeurs de philosophie d'une information substantielle sur la manière dont les sujets sont confectionnés et leurs choix, arrêtés.
- Elle propose que tous les professeurs de philosophie soient conviés au cours de leur

carrière à siéger dans une commission d'élaboration des sujets et que des stages de formations de sujets soient organisés.

- Elle attend une simplification des questions portant sur le texte proposé aux candidats de la voie technologique ainsi qu'une redéfinition de la dernière question : celle-ci doit inviter les candidats à interroger l'idée principale du texte en donnant sa formulation explicite.

- **Pour l'épreuve du second groupe :**

- Elle demande une réévaluation substantielle de la rémunération des épreuves orales, et que les interrogateurs soient rémunérés dès le premier candidat.

- Elle propose l'organisation d'échanges approfondis sur l'épreuve orale. Ces échanges peuvent porter sur les raisons qui conduisent chaque professeur à choisir ses textes, la manière d'intégrer l'étude suivie d'une œuvre au travail de l'année, les critères de la notation et la façon de préparer l'épreuve avec l'ensemble des élèves. Les questionnements et les pratiques gagneraient à être mieux partagés. Ces échanges pourraient également avoir pour objectif de réfléchir collectivement à une éventuelle épreuve alternative, qui permettrait de mieux évaluer les candidats.

- Elle demande que soit ménagé un temps de réflexion sur l'évaluation de l'oral lors des réunions d'harmonisation afin, notamment, que les attentes communes des correcteurs soient mieux définies.

- **Pour les jurys de délibération :**

- L'APPEP attend du ministère que toute la transparence soit faite sur la constitution, les missions et les prérogatives des jurys de baccalauréat ainsi que des commissions académiques.

IV. Le grand oral

En juin 2022, se tenait pour la deuxième fois l'épreuve dite du « grand oral ». Très peu de collègues ayant répondu au questionnaire y ont participé en tant qu'examineurs (12 %). Cela reflète, d'une part, le nombre réduit de jurys organisés pour la spécialité HLP. D'autre part, l'ensemble des professeurs de philosophie étant convoqués pour corriger les épreuves du baccalauréat, les services rectoraux paraissent moins enclins à les employer à autre chose. À cela s'ajoute que la plupart des collègues qui ont fait passer l'épreuve du grand oral ont reçu moins de copies de bac à corriger, qu'il faut dès lors répartir entre les autres correcteurs. La proportion de collègues dans ce cas (72 %) est sensiblement la même que ce qui était observé l'année dernière (68 %). Reste tout de même un nombre significatif de collègues qui n'ont pas bénéficié d'un allègement du nombre de copies de bac à corriger alors qu'ils faisaient passer l'épreuve du grand oral. Enfin, près de la moitié des collègues convoqués (46 %) se sont trouvés dans la situation d'avoir à interroger des candidats sur un sujet qui ne relevait pas de la philosophie.

Une appréciation très négative de l'épreuve

Qu'ils aient participé à un jury de grand oral ou non, les collègues qui ont répondu à l'enquête ont souhaité exprimer leur avis sur cette épreuve. Près des trois-quarts d'entre eux (74 %) ont une appréciation négative du grand oral ; les autres se répartissent presque équitablement entre ceux qui l'approuvent (12 %) et ceux qui expriment un avis plus mitigé ou simplement descriptif à son égard (14 %).

C'est le principe même d'une épreuve orale au baccalauréat qui motive presque toujours l'appréciation positive du grand oral : « *Les élèves doivent comprendre qu'il est important de savoir s'exprimer* », « *l'apprentissage de l'oral est insuffisant dans l'Éducation nationale* ». Mais c'est à ce titre aussi qu'il s'attire de vives critiques. Comment pourrait-on tenir un propos informé et réflexif sur un sujet problématique pendant cinq minutes seulement ? Afin de répondre à cette injonction intenable, « *beaucoup d'élèves avaient écrit leur texte et l'avaient appris par cœur – ce qui faisait de cet exercice un écrit !* ». « *L'oral, ce n'est pas cela* », insiste un collègue.

Une telle épreuve doit pouvoir être correctement préparée, tant dans sa dimension spécifiquement orale que dans le contenu du propos. Mais « *le fait que les élèves soient bien préparés ou pas a des effets majeurs sur la qualité de leur oral.* » Plusieurs collègues remarquent, pour le regretter, que le temps de cette préparation est insuffisant. Il est même inexistant, soulignent certains, puisqu'il est renvoyé aux horaires de cours qui sont déjà bien occupés par la préparation des épreuves écrites. En conséquence, le grand oral discrimine peu les qualités scolaires des candidats, mais surtout leur aptitude à se présenter avec aisance à un public et le temps que leurs professeurs sont parvenus à leur consacrer.

Ainsi, cette épreuve apparaît à beaucoup de collègues comme une apparence creuse, une forme sans contenu, une façade, une « *coquille vide* », voire une « *mascarade* ». Elle donne lieu à « *un fort décalage entre l'investissement physique et émotionnel des candidats (voix, posture, gestes...) et l'indigence du contenu de leur propos* ». C'est d'autant plus vrai

quand le candidat n'a accompli aucun travail de recherche personnel et s'est contenté d'apprendre un texte écrit par d'autres : « *beaucoup d'élèves ont traité les mêmes sujets, avec le même plan, repris sur Internet.* » C'est un constat inquiétant pour une épreuve qui n'en est qu'à sa deuxième année.

Une épreuve impossible à évaluer

On ne s'étonnera pas, dès lors, que le grand oral paraisse bien difficile à évaluer pour bon nombre de collègues : « *les attendus et les critères d'appréciation sont extrêmement flous* » ; « *malgré la grille d'évaluation rendue publique, on ne sait pas vraiment quoi conseiller aux élèves pour bien réussir* ». « *Qu'évalue-t-on au juste et est-ce bien légitime ?* », se demandent certains collègues. À cet égard, la présence dans le jury d'un professeur qui n'a pas de compétence dans la ou les disciplines concernées par le sujet choisi par le candidat fait l'objet de plusieurs remarques, de même que la partie de l'entretien qui doit porter sur le projet d'orientation du candidat. Des collègues en concluent que cette épreuve est injuste tant dans ce qu'elle évalue (« *cela reste une épreuve qui sanctionne des inégalités sociales - ceux qui peuvent se faire aider à la maison, ceux qui sont à l'aise à l'oral, etc.* ») ; « *ce sont les mêmes élèves qui réussissent dans les autres matières, qui réussissent au grand oral, ce qui montre que c'est un échec, puisque cette épreuve était censée lisser les inégalités* ») que dans son mode d'organisation (« *l'impression d'un arbitraire total d'un jury à l'autre* »).

Pour remédier aux difficultés inhérentes à son évaluation, cette épreuve donne lieu, selon plusieurs collègues, à une « *surnotation* », qu'accroît encore la présence dans le jury d'un « *candide* ». Cette « *machine à fabriquer des bonnes notes* » est mise en regard des exigences de l'épreuve de philosophie, préparée toute l'année à hauteur de quatre heures par semaine. Que la première bénéficie d'un coefficient élevé et supérieur à celui de la seconde est maintes fois dénoncé dans les réponses.

Les demandes de l'APPEP

- Pour que l'épreuve du grand oral ne soit pas une performance creuse, l'APPEP demande une redéfinition de l'épreuve et de ses attendus. En attendant, elle souhaite que les interrogateurs « naïfs » ne siègent plus dans les jurys.
- Elle demande, pour les jurys des candidats d'HLP, qu'un professeur de philosophie et de lettres soient convoqués, comme le requiert le caractère bidisciplinaire de cette spécialité.
- Elle demande que des heures soient dévolues à la préparation du grand oral.
- Elle demande que tous les professeurs de philosophie convoqués à siéger dans un jury soient déchargés d'une partie de leurs copies.

V. La correction dématérialisée

Les correcteurs ont par une légère majorité (52 %) jugé satisfaisante la correction des copies via le logiciel Santorin – dont ils commentent parfois le nom avec ironie - « *Gestion très fluide - Décharge des copies matérielles - Facilité d'utilisation - Aucun souci.* »

Cette satisfaction doit néanmoins être nuancée puisque 29 % jugent qu'il faudrait la supprimer et 30 % qu'il faudrait la rendre optionnelle. Un écart générationnel est perceptible, entre celui mentionnant avoir passé l'âge, être « *ancien* », et l'habitué qui n'a jamais corrigé autrement le bac, ou qui témoigne avoir pris l'habitude de telles corrections pendant le confinement dû au Covid 19.

Un outil pratique...

Les correcteurs se déclarent satisfaits de Santorin, parfois à leur propre étonnement, pour deux motifs : déchargés de la responsabilité de transporter et conserver des copies, ils goûtent le confort apporté par le téléchargement, la possibilité de zoomer (qui améliore la qualité de lecture), de gagner du temps (plus besoin de se déplacer, correction plus rapide et plus libre des copies). Tous n'ont pas téléchargé leurs copies, car ils craignent une perte de temps, voire le poids du fichier. Moins de 4 % disent avoir imprimé leurs copies. Ils apprécient que la qualité du logiciel ait été notablement améliorée par rapport à l'an passé. Un correcteur en situation de handicap est ravi de ne plus avoir recours à la correction manuscrite. L'accès aux statistiques en temps réel, les échanges avec les collègues, voire avec l'Inspection, permettent plus de cohésion, une notation plus juste, une forme d'harmonisation continue. Au point qu'il est parfois suggéré de se dispenser de la réunion d'harmonisation, laquelle est considérée comme une perte de temps si l'on n'a pas accès aux copies, qualifiées à cet égard d'« *intraçables* ». Des collègues estiment que la numérisation des copies permet de mieux brasser les lots et de répartir plus équitablement les copies entre les correcteurs. Ils trouvent aussi souhaitable que les candidats puissent consulter plus facilement leur copie.

... mais perfectible

Si un tiers des correcteurs a un jugement positif, il faut souligner que seuls 15 % en souhaitent le maintien. L'ensemble des correcteurs en effet déplore l'absurdité de scanner des copies « papier », et s'inquiètent de son coût écologique. Un collègue suggère que les candidats rédigent directement des copies numériques. Près d'un tiers juge qu'il faut rendre cette correction optionnelle, à l'intention de ceux qui préfèrent le papier, même quand ils pensent par réalisme qu'il faut améliorer l'ergonomie de la plateforme de correction (« *On s'y fait, mais il y a encore des améliorations à apporter* ») – en s'inspirant par exemple de celle qu'utilise l'AEFE : « *Le logiciel "viatique" est meilleur (utilisé pour les copies des lycées de l'étranger)* ». La remarque a pu en être faite à l'Inspection : « *l'IPR nous a demandé nos propositions qui seront portées par l'IG auprès des ingénieurs informatiques ayant conçu Santorin* ». Ils sont encore 12 % à se plaindre de copies mal scannées (dans le désordre,

avec des pages manquantes) et du temps perdu à obtenir leur retraitement dans des délais raisonnables. Nombreux sont ceux qui déplorent être dotés, à leurs frais, d'un matériel informatique insuffisant. Ils trouvent l'outil encore archaïque, et ont souffert de difficultés de connexion, *bugs* et « *plantages* » divers : « *Mais il y a des aberrations, car on ne tient pas compte des besoins des usagers (c'est inquiétant puisque l'on nous contraint à cet usage dématérialisé et à cette plateforme telle qu'elle est en l'état !)* ».

Des effets délétères

On constate au fond un vrai clivage : si 26 % jugent qu'il faut l'améliorer (« *N'accablons pas la technique, mais le technicien* »), 29 % réclament sa suppression, en comptant sur l'engagement de l'APPEP en ce sens. Ils en déplorent la pénibilité (majoritairement des problèmes de vue, de migraines et douleurs de dos), la perte de sens, de liberté, l'alourdissement de la charge de travail – « *Fatigue oculaire, impossibilité de trier les copies par sujets et par note (je travaille sur PDF pour ne pas être à la merci des bugs Santorin), paquets qui arrivent en cours de route...* ».

Si la correction des copies paraît plus rapide, cela se fait, en réalité, au détriment de la qualité : survol, pas de possibilité de rapprocher deux pages distinctes. « *C'est fatigant, peu confortable et au total moins qualitatif qu'une correction sur copie physique.* » Certains pensent avoir perdu une notation plus objective que permettait la possibilité de souligner la copie avec un stylo. Ils souffrent d'être dépossédés de leur travail, d'en avoir perdu le contrôle. Ainsi, l'éventualité de recevoir des copies « au fil de l'eau » apparaît comme une épée de Damoclès suspendue au-dessus de la tête des correcteurs, qui souhaiteraient être au moins prévenus pour pouvoir anticiper et organiser leur travail : « *laisser 2 ou 3 jours entre la fin des corrections et la remontée des notes pour avoir le temps de récupérer les éventuelles copies mal scannées, être prévenue systématiquement par mail lorsque des copies non prévues arrivent, ne pas avoir plus de 15 copies par jour ouvré* ». 23 % des collègues déclarent avoir été concernés, même s'ils reconnaissent que les copies reçues en plus de leur lot initial ont été peu nombreuses (une à cinq copies). Et rares sont ceux (4 %) qui ont reçu entre une et deux copies après la remontée des notes. Une collègue toutefois se plaint d'en avoir reçu dix-sept. Le sentiment général peut se résumer ainsi : « *J'aimerais ajouter que je trouve scandaleux qu'on demande de s'engager à corriger la totalité d'un lot avant de savoir combien de copies il comporte. Dans quel autre secteur professionnel demande-t-on à un salarié ou une salariée de s'engager à accomplir une tâche sans savoir exactement à quoi il ou elle s'engage ?* ».

Pour quelle finalité ?

L'ensemble des correcteurs veut pouvoir comparer les copies, afin de permettre une notation plus juste, plus respectueuse des candidats. Ils interrogent surtout la volonté effective d'améliorer l'outil moins tant en termes d'efficacité que de pertinence : « *veut-on que les copies soient bien corrigées ou cela n'a-t-il pas tant d'importance que cela ?* ». Ils s'interrogent ainsi sur le devenir de réunions d'harmonisation où l'on ne dispose pas des copies : ce n'est matériellement pas prévu, sauf si les correcteurs apportent en réunion leur propre matériel (clefs USB, connexion wifi). Ils ont le sentiment de travailler sous surveillance, et de ne pas jouir de la nécessaire confiance de l'administration et de

l'Inspection, voire d'être l'objet d'une transformation des méthodes de mise au travail : la rapidité au détriment de la qualité. Ils s'interrogent tous sur l'utilisation de leurs données. Ils craignent la possibilité technique toujours ouverte de modification de leurs notes, bien que la grande majorité témoigne n'en avoir pas été victime (seuls 7 % mentionnent que cela a été le cas, en HLP), l'Inspection ayant formulé des promesses verbales de ne pas y recourir. Un correcteur résume ainsi : « *Cependant, cet outil peut être utilisé à des fins de surveillance managériale qui dépassent totalement notre imagination (le fait que cela n'ait pas encore été le cas parce que les inspecteurs ont une éthique personnelle qui leur interdit de le faire ne me semble pas être un argument solide en faveur de cet outil). J'aurais répondu la même chose même si la correction dématérialisée modifiait très agréablement nos conditions de travail, par préférence déontologique nette pour la liberté par rapport au confort* ».

On remarquera en guise de conclusion que certains collègues considèrent que cette focalisation sur l'outil peut être pernicieuse, dans la mesure où elle nous détourne des problèmes de fond posés par la réforme : « *En revanche : je suis très ennuyée quand les mouvements de protestation sont centrés sur Santorin, alors que pour moi c'est un problème mineur. Beaucoup plus préoccupée par la réforme du bac, la difficulté à faire travailler les élèves au 3e trimestre, le programme de la spé difficile à lier avec le tronc commun, etc.* ».

Les demandes de l'APPEP

- L'APPEP demande que la correction dématérialisée soit rendue optionnelle.
- Elle attend des garanties sur l'usage des données ainsi que l'assurance qu'aucun correcteur ne travaillera sous surveillance.

VI. Les enjeux structurels

VI-1. L'avenir du baccalauréat

« Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ? » était-il demandé en premier lieu, au titre des « enjeux structurels » abordés par l'enquête.

Les réponses sont dans leur écrasante majorité des variations sur un adjectif qui semble remporter la palme : « sombre ». Et encore faut-il que cet avenir existe, si bien que certains s'interrogent sur la pertinence de la question elle-même : « *question étrange* » ; cet avenir est « *derrière nous* » ; « *le bac est déjà mort* » (formule récurrente) ; « *j'évite de me poser la question* ».

Vers un baccalauréat-certificat : une dégénérescence

Si la pertinence de la question est parfois interrogée, ce n'est certes pas que le baccalauréat serait un thème sans importance. Sans doute deux ou trois collègues estiment-ils que la question importante n'est pas celle de l'examen, mais celle du sens de la philosophie et de son déploiement dans le système scolaire (sur quoi la dernière question de l'enquête reviendra d'ailleurs). Mais pour un bien plus grand nombre, le problème est que ce qui porte encore le nom de baccalauréat n'est plus à la hauteur de sa réputation ou de ce qu'on est en droit d'en attendre. « *Démonétisé* », « *dévalué* », « *poudre aux yeux* », « *coquille vide* », « *folklore sans valeur* », « *ticket que l'on donne aux élèves* », il est très souvent comparé au brevet des collèges, un collègue estimant par exemple que c'est aujourd'hui plutôt la licence qui est à la hauteur des exigences légitimes du baccalauréat. Sa transformation en « *certificat* » ou « *certification* » est une manière – fréquente – de dire cet affaissement. Et ce mot exprime parfois une inquiétude plus profonde : il évoque la possibilité de « *certifications assurées par des organismes privés* ». Enfin, la tendance est pointée à la territorialisation de l'examen : « *bac local* », « *certification locale* ». Ce localisme se comprend d'ailleurs souvent au sens d'une discrimination selon le lieu dans l'espace social, ce qui fait pointer un risque que les élèves ne soient « *évalués et sélectionnés que sur la réputation, donc sur le capital social de leur établissement* ».

Pourquoi, dans cette optique découragée, le baccalauréat continue-t-il alors d'exister, du moins comme institution ainsi nommée ? On avance une puissance de suggestion de l'examen : ce serait, comme dit une collègue, « *une certification de fin d'études avec un reste de solennité* » ; mais cette « *solennité* » a un sens moins scolaire que spectaculaire si l'on en croit les appréciations du baccalauréat contemporain comme « *aspect folklorique venant nourrir les journaux télévisés* ». (« *Folklore* » : terme récurrent.) « *Totem républicain d'une République structurellement "dérépublicanisée", [le baccalauréat] garde probablement une utilité symbolique dans l'inconscient national* », avance un autre collègue.

De l'année de terminale à l'année Parcoursup

Ce que nous avons relevé jusqu'ici pourrait donner à penser qu'aucun débat n'a lieu sur le devenir du baccalauréat. Ce n'est pas le cas. Pour camper les propositions les plus

représentatives, il faut commencer par l'étiologie de l'état présent. Certaines réponses renvoient à une tendance lourde de l'État, tendance accentuée par la réforme, à chercher des moyens de renoncer à un examen jugé trop coûteux. On notera au passage que si la plupart interprètent les réformes Blanquer comme des attaques délibérées contre l'examen, d'autres y voient plutôt un effort mal pensé et manqué de lui rendre du crédit. Quant aux causes les plus prochaines, deux dispositifs sont ciblés : l'extension du contrôle continu et la vampirisation de la terminale par Parcoursup.

Quant à ce dernier, la désapprobation semble faire l'unanimité. « *Il n'y a plus de bac, le nerf de la guerre, c'est Parcoursup* », lit-on ; « *le bac sert de prétexte, de paravent à Parcoursup qui est le seul enjeu de la terminale* » ; « *la préoccupation majeure aujourd'hui est Parcoursup et plus le baccalauréat* » ; « *aujourd'hui le seul vrai examen est Parcoursup* ». Le problème est formulé de mille façons, accompagné ici ou là de témoignages parlants, comme celui d'un examinateur d'oral à qui le candidat aurait confié son souhait « *ne pas avoir les notes nécessaires pour avoir [le baccalauréat]* », afin d'obtenir l'année suivante une meilleure affectation dans le supérieur. Parcoursup ne prend pas seulement du temps, assurent certains ; il dispose l'esprit des élèves d'une manière inadéquate à l'étude, les mettant dans un état de fébrilité : « *il faut questionner la pression au fil de l'eau qui atteint les élèves trop fortement* ». Que faire ? Parfois, des solutions sont esquissées pour redonner du lustre au travail effectué au troisième trimestre et aux résultats réels des épreuves : « *pour un recul des dates, pour les aligner sur la totalité du baccalauréat* » (sous la condition d'un examen réellement final) ; pour « *que les propositions Parcoursup soient [conditionnées par] la moyenne du troisième trimestre et/ou à la note du bac, et/ou à la mention ; ou au moins qu'une mention puisse rouvrir les portes dans le supérieur ou faire gagner un bonus sur Parcoursup* ».

Le contrôle continu : un dilemme

Si les collègues sont à peu près unanimes pour soutenir toute action qui favorisera le retour d'un baccalauréat entièrement anonyme, national et final, ils n'en sont pas moins conduits par la force des choses à un débat sur le contrôle continu : étant donné la place qui est à présent la sienne, faut-il lutter pied à pied, en particulier pour le cas de la philosophie, ou bien faut-il au contraire uniformiser les choses dans ce sens, ce qui sortirait la philosophie d'un dangereux isolement ? Notons par équité cet avis très positif, unique en son genre : « *je vois à quel point le travail de mes collègues d'histoire s'est amélioré depuis que leur discipline est en contrôle continu... et puis on note plus gentiment avec le contrôle continu (comme en HLP première) ; et ça fait du bien* ». Mais c'est un tout autre ton qui accompagne les avis, très nombreux, qui envisagent le passage de la philosophie au contrôle continu afin d'en finir avec « *l'hybride* » intenable qu'est devenu le baccalauréat, et alors que « *le pli du contrôle continu est déjà pris* ». Cela inciterait les élèves à un plus grand investissement en philosophie alors que « *la place de l'épreuve est devenue marginale [et que] les copies ne témoignent le plus souvent d'aucune réflexion ni culture* ». Une opinion représentative s'exprime ainsi : « *je suis assez favorable à ce que la philo intègre le contrôle continu (tout en voyant les pressions que cela peut entraîner)* ». Ou bien, plus franchement encore : « *quand les notes de spécialité seront connues et non plus estimées, la philosophie sera une blague. Seul le contrôle continu pourra la sauver de l'élimination* ». Il arrive qu'on le demande surtout pour les classes technologiques, qui sont difficilement à la hauteur

d'exercices qui n'ont pu être préparés qu'avec deux heures hebdomadaires. En tout cas, il faut que les choses reviennent à une uniformité dans un sens ou dans l'autre : « *ou bien [le passage] d'un examen national et final, [...] ou bien l'obtention d'un niveau terminal, pour donner accès au supérieur, et suppression de ce vestige de bac* ».

Ce passage au contrôle continu ne fait pas pour autant l'unanimité. Comme on l'a vu, certains l'envisagent avec la conscience des pressions qui en résulteraient. C'est aussi que « *le contrôle continu modifie radicalement pour les autres matières le rapport à l'enseignant et au savoir* ». Et on peut penser comme tel collègue que « *l'arrivée de l'évaluation par compétences est très angoissante pour notre matière* ».

En somme la perplexité est grande : l'enjeu semble être de trouver les moyens de préserver au mieux le lycée des coups de boutoir que les politiques ministérielles lui ont assénés. À l'arrière-plan des commentaires, il semble que l'idée dominante soit celle qu'une collègue explicite ainsi : « *il faut retrouver le baccalauréat avec ses épreuves finales. [...] Sans lui, la société perd quelque chose d'important du point de vue psychologique et éducatif* ».

VI-2. Quel avenir pour l'enseignement de la philosophie ?

Une deuxième question a été posée aux collègues au titre des « enjeux structurels » : « comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique ? » Les réponses, souvent précises et fortement charpentées comme on peut s'y attendre sur ce thème, manifestent une confiance dans la possibilité de la mission, en même temps que le sentiment très répandu d'un environnement hostile (qui permet de parler comme une collègue de « *position défensive au niveau collectif* »). Sont soulevées également, plus ou moins directement, la question du sens de cette notion d'« *enseignement critique* » ainsi que celle de ses conditions très concrètes, organisationnelles, de possibilité.

Une continuité de la mission malgré un environnement hostile

Incontestablement, l'environnement semble hostile : « *l'exercice de la philosophie est de moins en moins compatible avec une institution qui se réduit à des procédures et [à] une mécanisation de la pensée* », ce dont témoignent très concrètement divers aspects souvent relevés, comme des « *élèves pour la plupart obsédés par Parcoursup* » ou encore la tendance des proviseurs à penser en termes de « *management* ». On vit particulièrement crûment certains effets directs de cet instrumentalisme : lourdeur de « *l'encadrement pédagogique* », surcroît de « *charges administratives (et souvent abêtissantes)* ». Que faire, de manière générale, pour y parer ? N'est-ce pas aux professeurs eux-mêmes de se mettre à l'excavation de l'idéologie institutionnelle, et particulièrement aux professeurs de philosophie ? « *Il faut absolument, note-t-on, se réapproprier ce champ qui est tout sauf "neutre" et ne pas hésiter à y aborder 1. les conditions socio-économiques de notre travail/métier/art et 2. les conditions politiques d'expression, sans censure bien-pensante* ».

Y a-t-il un danger pour la philosophie elle-même ? De fait, nombreux sont ceux qui répondent comme tel collègue : « *pour l'instant, je ne vois pas pourquoi [l'enseignement critique par la philosophie] serait amoindri* », ou comme cet autre : « *je ne vois pas de*

difficulté vraiment nouvelle dans cette mission ». Autre version : « *les professeurs de philosophie conservent une liberté pédagogique sans pareille* ». Et certainement, on pourrait souscrire à ce jugement : « *je ne vois pas de risque de ce côté, car l'esprit critique fait partie de la nature de la matière* », de même qu'à cet autre jugement : « *notre mission d'enseignement critique est consubstantielle à notre mode d'enseignement et au programme, quel qu'il soit* ». Un autre encore note que « *les choses ne devraient pas s'aggraver [sc. dans l'espace de la philosophie], [tant qu']on nous accorde [...] la confiance institutionnellement et pédagogiquement (c'est-à-dire qu'on nous confie des élèves)* ». Certes, la philosophie a été mise à mal : « *la philosophie a, quoi qu'en disent certains, été abîmée par cette réforme ; le coefficient du grand oral en est la traduction patente et la plus humiliante* ». Pourtant, on pourrait parler d'une résilience de la philosophie : « *le programme d'HLP est finalement traité comme un véritable programme de philosophie, même si ce n'était pas son but initial* ».

De ce point de vue, le problème existerait plutôt à la périphérie de la philosophie, ou consisterait en ceci que l'esprit critique qu'elle incarne solitairement devienne tellement périphérique : « *la difficulté nouvelle, continue le même collègue, est que dans les autres disciplines l'habitude de disserter et de critiquer semble se perdre* ». D'où l'idée que « *la possibilité de bien réaliser cette mission dépendra des orientations qui seront prises [non simplement] pour l'enseignement de la philosophie, mais pour l'enseignement de façon plus générale* ». Cette même direction de jugement se retrouve dans cette observation cependant plus grave : du fait même de l'enseignement critique, « *nous sommes accusés de propagande* » par de grands médias qui relaient idéologiquement un esprit de pseudo-pragmatisme.

De là des formules étonnantes en ce qu'elles sembleraient presque inviter le professeur de philosophie à se détourner de l'institution scolaire en tant que telle (sans doute pour mieux le retrouver par la réflexivité philosophique) : « *fermer les portes, éteindre Pronote, donner le moins [possible] de temps de cerveau disponible à l'institution pour le consacrer à la lecture et à la réflexion pédagogique* ». Si la « *marginalisation* » de la philosophie est très souvent invoquée, et de pair avec une disposition de plus en plus « utilitariste » de l'école, il semblerait donc aussi souhaitable de cultiver une marginalité protectrice. Faut-il une image ? « *Les élèves méritent des professeurs qui se comportent autrement que comme des hamsters dans une roue ; cassons les roues pour ne pas devenir des hamsters.* » Sans cela nous serions trop limités par ce qu'un tel désigne comme « *garde-fous idéologiques* ». Or « *il nous faut conserver notre indépendance à l'égard de l'administration, des entreprises, des familles* ».

La philosophie instrumentalisée ?

Mais la philosophie peut malgré tout se trouver instrumentalisée ; c'est que cet ordre social qui au premier abord est simplement technocratique peut aussi se servir de l'enseignement de la philosophie pour faire avancer ses propres valeurs : savoirs à fort potentiel d'échange sur le marché social des places ; art de la négociation sociale. « *Je crains, dit une collègue, [que la philosophie] ne soit dénaturée en simple culture générale ou éloquence* ». C'est en ce sens qu'« *il nous faut veiller à ne pas devenir des professeurs de culture générale, d'humanités exclusivement* ». Certaines notions sont notoirement sensibles

et il serait tentant d'exclure toute critique en ramenant toute représentation à une inventivité de la pensée en général : « *une critique des religions est aujourd'hui un travail de funambule, voire plus* ». En outre, ce maintien de l'enseignement critique par la philosophie (et par une philosophie restant obstinément philosophique et pour cela se fermant à l'environnement technocratique et managérial) ne va pas sans risque de revers : « *nous resterons sans doute la caution morale ou le cache-sexe dans un système qui va à rebours de toute pensée critique* », avance un collègue qui nous invite par un tel propos à nous méfier aussi de l'abstraction de la notion d'enseignement critique en général.

Attention donc à une rhétorique de la philosophie comme enseignement critique dans l'abstrait (ce qui fait noter par certains une possible obscurité de la question qui leur est ici posée, telle collègue remarquant qu'« *encore faut-il savoir ce que l'on critique* » et tel autre notant avec ironie le possible paradoxe d'un enseignement critique missionné). Il faut d'ailleurs mesurer l'enjeu d'exigences comme « *la maîtrise de l'expression écrite, les connaissances, [qui] sont insuffisantes pour la plupart des élèves pour faire même une initiation à la philosophie* ». Ne sont-ce d'ailleurs pas là des outils de l'enseignement critique au sens d'un enseignement de la réflexivité ? En fait peut-être également partie une logique trop négligée : « *l'enseignement de la logique pourrait bénéficier grandement aux élèves et à leurs professeurs* ». Sans ce primat de la rigueur, l'idée d'enseignement critique peut se retourner en son contraire, une « *police de la pensée* », ce à quoi pourrait participer une « *pression à la collégialisation* » de l'enseignement. Un collègue témoigne de cette possible dérive : « *j'ai eu la désagréable surprise d'entendre plusieurs collègues, en réunion et sur le fil de discussion Santorin, se poser la question du signalement de candidats pour des propos jugés peu conformes à une certaine compréhension de la laïcité* ». En somme, l'enseignement critique suppose qu'on s'entende sur sa signification, une signification exigeante : « *question de conscience personnelle et professionnelle, [encore qu']on s'épuise à devoir résister à toutes les pressions et à toutes les dérives* ». Et si la collégialité est bienvenue, c'est dans cet esprit seulement, au nom duquel il se peut dire que « [les] missions [des professeurs de philosophie] *ne pourront continuer à être telles que dans un régime régi par une véritable collégialité* », à l'opposé d'une simple substituabilité de l'un à l'autre.

Obstacles bureaucratiques

Il faut aussi mentionner les facteurs organisationnels, « *l'institution ne [garantissant] plus des conditions stables* ». On note ainsi que « *l'obstacle principal [est] le nombre excessif de classes à effectifs lourds* » (même si l'on peut de manière mineure noter que dans certains cas « *le groupe classe, étant devenu bien théorique, donne curieusement aux professeurs de philosophie un rôle central ; ils sont souvent choisis comme professeurs principaux et les élèves les considèrent comme une sorte de repère* »).

Mais le programme aussi semble à certains « *trop lourd pour les quatre heures hebdomadaires* ». « *Moins de chapitres permettrait un meilleur enseignement critique* », écrit-on ; et il arrive qu'on envie les professeurs dont l'enseignement est soumis au contrôle continu. Voici une expression très représentative de ces observations : la tâche d'enseignement critique est « *parasitée par tout ce qui n'est pas de la philosophie : classes surchargées, missions administratives, travail de conseiller d'orientation...* ». Il faut donc que soient préservées des conditions qui permettront à l'enseignement critique de venir par

surcroît : « *si nous pouvions déjà accomplir notre mission d'instruction (l'esprit critique en découlera, concernant la philosophie), ce serait bien...* ».

Un enseignement critique, mais pour quelle cible ?

On ne manquera pas de noter, pour finir sur ce point, que cette question de l'enseignement critique renvoie virtuellement à des appréciations différentes de ce qui doit être la cible de la critique. Car si tel collègue propose de faire porter davantage la réflexion en classe « *sur l'usage du numérique et des techniques pour être plus performant, plus innovant aux yeux des élèves qui baignent au quotidien dans des plateformes et des réseaux... sans pour autant les déconnecter de la réalité, même à l'école* », tel autre remarque que « *pour une fois, la faute ne tient pas tant aux gouvernements et aux réformes qu'à une mutation sociale d'ensemble : le savoir, la pensée, le travail intellectuel n'ont plus aucune charge symbolique ; les téléphones portables rendent le travail intellectuel caduc* ».

On pourrait opposer, dans la même veine, l'observation ci-dessus mentionnée d'une attaque de certains médias contre une soi-disant « *propagande* » par « *antiracisme, idéologie LGTB et décolonialisme* », au jugement de tel autre pour qui « *on peut être pessimiste avec l'invasion de toute sorte de discours obligatoires sur les valeurs, la République, l'inclusion, les droits* ». Mais si ces divergences assez apparentes valent d'être notées, c'est sans doute surtout parce qu'elles indiquent un aspect capital du travail de la philosophie en termes de pensée critique : dévoiler autant que possible l'inévidence de l'apparemment évident, et le choix intellectuel que constitue tout positionnement, notamment sociopolitique. Cette lutte contre l'enfermement dans le préjugé donne tout son relief à cette affirmation d'un collègue : « *la philosophie devrait libérer surtout ceux qui sont enfermés, qui n'ont pas le temps et les moyens pour se poser des questions plus essentielles* ».

VI-3. Des états généraux de l'éducation pour sortir de l'impasse

« Qu'attendriez-vous d'états généraux de l'éducation pour l'enseignement de la philosophie ? ». De tels états généraux étant apparus à l'APPEP comme le vrai moyen de sortir de la situation présente de confusion générale et de crise profonde de confiance, les réponses à cette dernière et cruciale question permettent de cerner les principaux lieux du débat libre et ouvert dont l'APPEP a proposé publiquement l'advenue avec l'ensemble de la Conférence des associations de professeurs spécialistes.

Pour une parole collective, libre et constructive

Notons tout de suite, avant d'entrer dans les revendications, doléances, attentes ou propositions formulées, certains éléments de réflexion relatifs au sens même de tels états généraux. Il s'agit d'éviter toute confusion avec les consultations ministérielles habituelles, même solennelles, qui se font sous responsabilité et contrôle hiérarchiques, et font souvent appel à des intervenants d'avance acquis à des causes prédéfinies : « *il faudrait des états généraux avec interdiction pour le gouvernement d'y participer, rappelle-t-on ainsi ; quand on fait des états généraux, on invite d'abord ceux qui travaillent, c'est-à-dire les enseignants,*

pas des cabinets de conseil, des think tanks, des vedettes de la télévision, du sport, de la psychiatrie ou de la littérature ». Voilà qui répond à cette crainte d'un collègue : « *si c'est comme les enquêtes de Blanquer où une majorité exprime des idées qui vont à l'encontre du ministère et que celui-ci cache sous le tapis, alors [je n'en attends] rien* ». C'est d'ailleurs dans l'idée d'une institution qui restera sourde et même hostile et méprisante à l'égard des praticiens de terrain qu'un certain nombre de collègues répondent qu'ils n'attendent « *rien* » d'états généraux : « *rien ; je ne crois pas à ce genre de choses ; les infirmières ont eu les leurs ; si on a la même chose, la messe est dite et c'est un requiem* ».

Ce scepticisme définit en creux une attente, à savoir que les états généraux doivent permettre de porter une parole exigeante, et suppose d'être sur ses gardes face aux dangers de récupération : « *il y a eu beaucoup d'états généraux de la philo et ils ne changent pas grand-chose, note-t-on, car les prises de décision se font ailleurs et en vertu de critères opaques* ». Le scepticisme nous rappelle aussi qu'il faudra que les praticiens acceptent d'interroger leurs propres pratiques (« *rien, car [...] il faut admettre que le corps des enseignants de philosophie remette en cause certaines postures, ce qui n'est souvent pas le cas* »), ou encore – inversement – que cette inspection de l'enseignant par lui-même doit se généraliser (« *je ne vois pas d'amélioration possible en dehors d'une réflexion sur l'enseignement de toutes les matières* » ; « *pas grand-chose, parce que l'enseignement de la philosophie n'est pas un empire dans un empire* »). Il est enfin noté que d'authentiques états généraux doivent aboutir à des voies de transformation, conformément à leur vocation qui est de faire sortir l'institution de l'impasse par la délibération des praticiens de terrain. D'où l'importance de cette définition fonctionnelle : « *que toutes les réflexions susmentionnées soient menées collectivement* » ; et d'où l'importance aussi de cette mise en garde : « *des états généraux ne peuvent pas être seulement un moment de catharsis collective ; il faut qu'il y ait des effets concrets pour les enseignants* ».

On voit dès ici que des états généraux doivent rendre possibles trois choses, qui ressortent comme les thèmes principaux – et souvent entrecroisés – des réponses détaillées : 1/ parer à une situation de détresse de la philosophie, matière isolée du fait même de sa nature réflexive et du degré d'exigence pour ainsi dire technique qui en découle, matière déconsidérée dans un environnement vécu comme hostile, antiphilosophique ; 2/ faire le point sur les obstacles extrêmement concrets, largement partagés avec les autres matières, à une pratique sereine de l'enseignement ; 3/ réfléchir aux dispositions de l'enseignement philosophique lui-même (étendue – voire nature – de son programme officiel ; sens, fonction et nature des exercices).

Revaloriser

Quant au premier point, un terme frappe par sa récurrence : « *revalorisation* » (surtout au sens d'une renaissance du rôle de la philosophie, ce qui nous intéresse ici, mais parfois aussi – ce qui transcende le cas de la philosophie – au sens d'une « *revalorisation salariale* »). La philosophie est pour ainsi dire ancillarisée, alors que (selon telle collègue qui dit l'affirmer « *sans illusion* ») « *les principes de l'éducation [devraient se fonder] sur la philosophie* ». Son coefficient en est peut-être le marqueur le plus évident, dont le caractère humiliant est rappelé (en particulier face au grand oral avec lequel il voisine comme épreuve de fin d'année). Cette appréciation se développe tout particulièrement en une dénonciation de la littérisation de la philosophie, ce dont la spécialité HLP est un symptôme fortement

pointé. De là un souhait plusieurs fois exprimé que davantage de liens forts soient possibles avec d'autres disciplines que les lettres : « *[j'attends] une refonte de la spécialité HLP ; la place de l'épistémologie, de la philosophie des sciences ainsi que de la philosophie politique et économique (critique !) y est trop [faible] alors que cela est fondamental pour les enjeux contemporains* » ; « *[j'attends que les états généraux] restituent [à l'enseignement de la philosophie] sa fonction à part entière sans ce mariage forcé avec la littérature* » ; « *[j'attends] une vraie refonte du programme de philosophie, en lien avec d'autres (pas seulement "littéraires", mais aussi scientifiques)* » ; « *la philosophie est capable d'apporter des savoirs précis sur ce dont elle parle* ». Une voie de la « revalorisation », souvent mentionnée, est également de faire commencer la philosophie dès la première, voire dès la seconde ; il semblerait en effet que la différence très nette de la philosophie par rapport aux autres apprentissages requière une préparation spécifique : « *je voudrais revenir à l'ancien baccalauréat avec des cours d'initiation à la philosophie dès la première (les élèves eux-mêmes se demandant pourquoi cela n'a pas été fait pour eux)* » ; « *[j'attends] la défense d'une extension de l'enseignement de la philosophie à tout le lycée (dès la seconde)* » ; « *une vraie initiation à la philosophie, non associée aux lettres, en première* ».

Des besoins concrets

Difficile de distinguer l'exigence de revalorisation de l'enseignement de la philosophie de l'exigence de meilleures conditions concrètes, « *de conditions d'exercice décent de notre travail* » : la détérioration des conditions est souvent vécue comme un signe majeur de la dévalorisation de la philosophie. Mais il est intéressant de noter que la question des conditions concrètes est souvent présentée comme ce qui est précisément à porter, par opposition aux questions, considérées comme plus abstraites, relatives à la place de la philosophie dans l'institution ou aux pratiques de l'enseignement philosophique. C'est ce qui se donne à lire dans cette remarque : « *il faut avant toute chose améliorer nos conditions de travail au quotidien [...] ; les questions "didactiques" sont vraiment secondaires* ». Il faudrait dans cette optique en priorité « *une réelle évaluation du temps de travail et des conditions de travail des enseignants de philosophie, pour soutenir, chiffres à l'appui, l'exigence d'une augmentation des moyens* ». Et l'on note, quant à de telles conditions, que « *nous sommes débordés par nos volumes de correction* », qu'il faut « *qu'on réfléchisse à un programme plus court, pourquoi pas à un programme tournant* », « *qu'il faut plus d'heures d'enseignement en terminale, afin d'avoir le temps de lire les œuvres* » ou inversement, étant donné la charge, « *l'abandon de l'étude de l'œuvre intégrale pour le second groupe [d'épreuves]* ». On lit bien sûr aussi qu'il faudrait « *très concrètement réclamer une baisse drastique des effectifs* ». (La perte sèche que constitue pour beaucoup la disparition de la filière littéraire est à plusieurs reprises mentionnée dans ce contexte.) On voit ainsi que l'enseignement de la philosophie, produit d'un programme, d'un temps alloué et d'un nombre d'élèves confiés, est, dans cette optique, aux prises avec des difficultés dont la solution impose avant tout de jouer sur ces trois facteurs.

Interroger collectivement les pratiques

Étendre l'emprise de philosophie sur l'institution scolaire, donc, et travailler sur les

conditions concrètes de son enseignement. Mais une attente également très fréquente est celle d'une interrogation sur les pratiques pédagogiques et les exigences à l'égard des élèves en termes d'exercice. Un certain nombre de collègues semblent penser que cela serait difficile ; l'ouverture aux évolutions est pourtant frappante, et elle contredit le sentiment que plusieurs éprouvent de toucher à des vaches sacrées. En tout état de cause, la réflexion sur le programme se double d'une réflexion sur les évaluations. Cela ne va pas sans un retour à la question du contrôle continu : « *est-ce que l'exercice de dissertation est adapté à tous les élèves ? et est-ce si bien que ça que la philo soit exclue du contrôle continu, finalement ?* ». On considère comme une priorité de « *préserver à tout prix la liberté pédagogique dont nous disposons* », et les exercices tels qu'ils existent semblent signifier pour beaucoup une limite à l'innovation pédagogique, aspect de cette liberté. Est ainsi dite nécessaire « *une plus grande liberté pédagogique pour s'adapter davantage au profil spécifique des élèves* ». Les états généraux, qui mettent au premier plan la réflexion des professeurs eux-mêmes, doit ainsi leur permettre « *une réflexion collective de fond sur notre enseignement* », et déboucher sur « *une proposition de refonte des épreuves et donc de l'évaluation et du programme* ». Ou encore, de manière plus tranchante : « *il faudrait être très nombreux pour refonder totalement l'enseignement de la philosophie en France* ». Une volonté s'exprime d'en arriver à « *[se demander] ce qui serait formateur et intéressant pour les élèves* », et on avance l'idée de « *tester de nouvelles méthodes pédagogiques plus adaptées à nos publics, qui lisent peu de livres et s'instruisent par des vidéos* », ou encore celle de tirer un profit philosophique plus grand de l'oralité (« *la place de l'oral [...] me semble primordiale dans la pratique vivante de la philosophie, [ce qui fait que] les classes surchargées posent question* » ; « *un oral plutôt qu'une rédaction ?* ». On le voit : ce n'est pas une nouvelle définition de l'apprentissage philosophique qui est demandé. On demande d'ailleurs une inspection qui continue de protéger du « *pédagogisme* » et garantisse la liberté, on voudrait pouvoir « *faire barrage aux politiques éducatives actuelles* », procéder à « *une affirmation nette de la vocation humaniste de la philosophie, et de sa résistance idéologique et culturelle à la fonctionnalisation et à la mercantilisation de l'éducation* »). Il s'agit plutôt de prendre la mesure des difficultés des élèves (« *qu'on regarde la réalité en face : dissertation et explication de texte sont inatteignables pour les élèves de filières technologiques, moyennant quoi on est contraint de se satisfaire d'exercices mal réalisés* » ; il faut « *revoir les exigences et les exercices type bac qui ne semblent plus adaptés aux élèves* »).

Une convergence de fond

Sans doute, les opinions varient quant à savoir sur quels leviers il est nécessaire d'agir ; et ces opinions sont souvent fonction de l'idée qu'a chacun de ce que les autres voudraient maintenir, voire sanctuariser, ou inversement renverser, des pratiques de l'enseignement de la philosophie. Si donc l'enquête laisse ici penser que l'émergence d'une voix commune pourrait rencontrer quelques obstacles, ce n'est pas excès d'irénisme que de penser que l'échange pourrait aussi bien permettre de repérer les convictions communes qui sont à l'arrière-plan des discours divergents : affirmer plus que jamais la nécessité scolaire de la philosophie au nom de la mission qu'a l'école de parfaire la communauté humaine, sa pensée et ses principes d'action en y faisant réfléchir les responsables de demain, c'est-à-dire en les prémunissant contre l'idéologie, contre la pensée invisible qui pense à leur place

sous des dehors de neutralité fonctionnaliste ; exiger, plus concrètement, que l'équation ci-dessus mentionnée de l'enseignement philosophique soit prise sérieusement en considération et qu'ainsi l'enseignement philosophique puisse s'imposer contre les forces qui lui mettent les bâtons dans les roues ; ramener les exercices de la philosophie à leur sens philosophique et, pour cela, non pas sans doute poser arbitrairement des formes soi-disant plus adaptées et en réalité adoptées à la va-vite (comme le sont les actuelles épreuves d'HLP), ou bien plus byzantines encore que les épreuves actuelles (comme la « composition » envisagée pour les classes technologiques), mais s'accorder sur le noyau de signification des épreuves bien connues, afin que les élèves puissent se les approprier sans se perdre dans des exigences formelles de second ordre (place de la définition des termes, place de la « problématique », voire nombre de lignes à sauter et nécessité d'alinéas en début de paragraphe...). Des états généraux permettraient donc ce que désigne ainsi une collègue : « *que l'on puisse débattre de notre identité professionnelle ; [...] que l'on puisse distinguer entre le travail dans lequel nous trouvons du sens et le surtravail source d'insatisfaction, de dispersion, de charge mentale* ».

Les demandes de l'APPEP

- L'APPEP demande une remise à plat de la réforme du baccalauréat et du lycée.
- Elle appelle à la constitution des états généraux du lycée.
- En attendant, elle demande une réévaluation du coefficient de l'épreuve de philosophie.